

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Anna Puczoková

**Role uvádějícího učitele ve zvyšování
efektivity praxí studentů Učitelství
pro 1. stupeň ZŠ**

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 17. 4. 2023

Anna Puczoková

Poděkování

Velké díky patří vedoucí mé diplomové práce Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za její odborné a zároveň lidské vedení, drahocenné rady a ochotu nejen poradit, ale také navést na správnou cestu. Děkuji i všem studentům a studentkám oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika Univerzity Palackého, kteří mně dopomohli k získání potřebných dat v rámci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	6
I Teoretická část	8
1 Učitelství primární školy	8
1.1 Současný diskurz	10
1.2 Náhled na studium z pohledu zahraničního vzdělávání	12
1.3 Student oboru učitelství	15
1.3.1 Motivace ke studiu	17
2 Profese učitele primární školy	18
2.1 Vymezení pojmu uvádějící učitel	18
2.1.1 Požadavky na vykonávání profese učitele	20
2.1.2 Vyučovací styly učitele	21
2.1.3 Výchovné styly učitele	21
2.1.4 Uvádějící učitel z pohledu zahraničních zdrojů	22
2.2 Uvádějící učitel z pohledu odlišného názvosloví	23
2.3 Osobnostní předpoklady	26
2.3.1 Temperamentová typologie	27
2.4 Profesní kompetence	29
3 Koncepce praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci	32
3.1 Význam praxe	32
3.1.1 Formy pedagogické praxe	34
3.1.2 Části pedagogické praxe	35
3.1.3 Hodnocení	36
3.1.4 Formy spolupráce mezi fakultou a fakultní školou	36
3.2 Centrum inovací ve vzdělávání	37
3.2.1 Fakultní školy a zařízení	37
3.2.2 Pedagogická praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ od 3. – 5. ročníku	38
3.2.3 Pedagogická praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika od 3. – 5. ročníku	40
II Praktická část	43
4 Výzkumné šetření	43
4.1 Výzkumné otázky a výzkumný problém	43

4.2	Metodologie výzkumného šetření	44
4.3	Nástroje sběru dat	45
4.4	Výzkumný soubor	46
4.5	Deskriptivní analýza dotazníkového šetření	47
4.6	Kódování a interpretace rozhovorů	70
4.7	Závěry a diskuze výsledků	84
	ZÁVĚR	86
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
	SEZNAM ZKRATEK	94
	SEZNAM GRAFŮ	95
	SEZNAM TABULEK	96
	SEZNAM OBRÁZKŮ	97
	SEZNAM PŘÍLOH	98
	ANOTACE	

ÚVOD

V současné době se diskutuje nad úlohou a pozicí uvádějícího učitele, proto na tuto problematiku nahlížíme jako na velice aktuální. O uvádějícím či provázejícím učiteli slýcháme z mnoha stran, ať už se jedná o různé panelové diskuze, debaty či články. Problematiku uvádějících učitelů řeší i v zahraničí. Dočteme se, že se těmto učitelům přezdívá tzv. *cooperating teachers* nebo *mentors* a právě v zahraničních pedagogických ústavech má tato pozice své opodstatněné místo.

Při výběru tématu diplomové práce jsem přemýšlela nad tím, do které oblasti bych výzkumem mohla přispět. Nejbližší okruhy zájmů se spojovaly se studiem. Samotné studium jde ruku v ruce s praxí, která je na konci pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň nejintenzivnější. V průběhu studia se ke mně doneslo mnoho názorů na uvádějící učitele. Jednalo se o názory pozitivní i negativní. Zajímalo mne, kdo stojí za uvádějícím učitelem, jaká úloha se mu svěruje a jak na tuto pozici nahlíží ti, kteří s jeho náplní práce mají největší zkušenost – studenti. Vzorkem respondentů se stali studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

V diplomové práci předkládáme pohledy studentů nejen na uvádějící učitele, ale také na pedagogické praxe. Role uvádějícího učitele se spojuje s autoritou a nezastupitelným činitelem v pedagogické praxi. Domnívám se, že z nasbíraných dat může vzniknout základní hybný kámen pro zefektivnění praxí.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. První část vymezuje teoretický rámec problematiky. Z teoretické části vychází část praktická. Teoretická část se dělí do tří kapitol. Nalezneme zde kapitolu Učitelství primární školy, Profese učitele primární školy a kapitolu Koncepce praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. První kapitola se zaměřuje na současný diskurz, náhled na studium z hlediska zahraničního vzdělávání, které vnímáme jako podstatné především z důvodu odkrytí pohledů ve vši pestrosti. Dále popisujeme studenta a jeho motivaci ke studiu. Druhá kapitola pojednává o profesi učitele primární školy. Dozvídáme se, kdo je to uvádějící učitel i z pohledu zahraničních zdrojů. Vymezujeme odlišné pohledy na názvosloví, které se s uvádějícím učitelem pojí či osobnostní předpoklady a profesní kompetence učitele. Třetí kapitola předkládá koncepci praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Vymezujeme pedagogickou praxi, popisujeme její význam a části. Zaobíráme se spoluprací fakulty a fakultních škol. Kapitola popisuje práci Centra inovací ve vzdělávání, které je nedílnou součástí Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

V praktické části představujeme výsledky smíšeného designu výzkumu a interpretaci výsledků. Uvádíme výzkumné otázky a výzkumný problém spolu s metodologií výzkumného

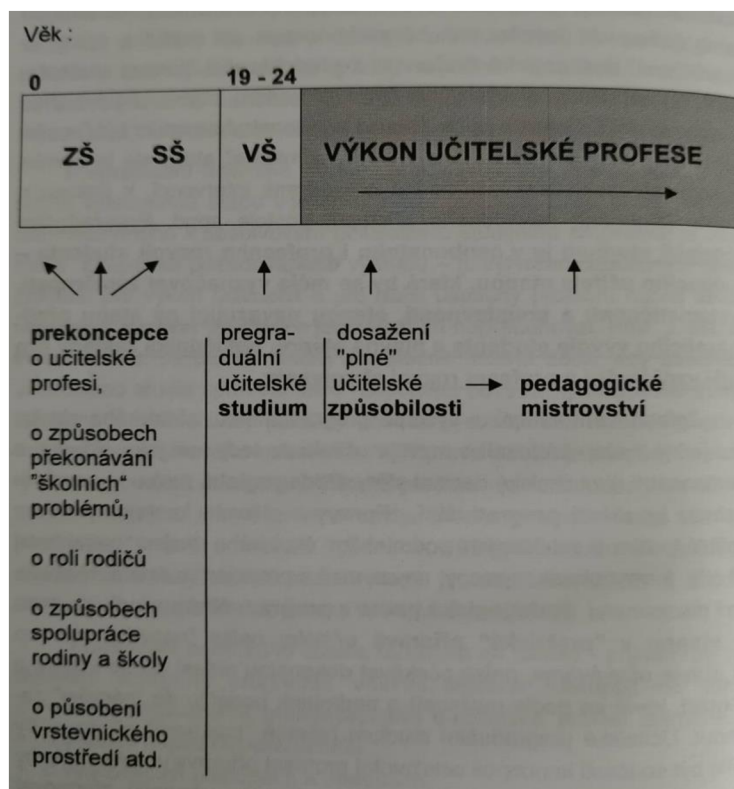
šetření. V rámci kvantitativního výzkumu jsme aplikovali dotazníkové šetření. Nasbíraná data prezentujeme za pomoci tabulek a grafů. Data získaná z rozhovorů předkládáme v rámci podkapitoly Kódování a interpretace rozhovorů. Doslovný přepis rozhovorů je součástí přílohy této diplomové práce. Hlavní cíl diplomové práce byl operacionalizován, jedná se o definování profesních předpokladů uvádějícího učitele determinující kvalitu pedagogické praxe. Z hlavního cíle vznikly tři cíle dílčí. Dílčí cíl 1 – Interpretovat očekávání studentů vzhledem k profesním kompetencím uvádějícího učitele. Dále dílčí cíl 2 – Stanovit ukazatele úspěšné komunikace a účinné interakce mezi uvádějícím učitelem a studentem. Dílčí cíl 3 – Navrhnout opatření směřující k zefektivnění praxí studentů. Předkládáme dva předpoklady. Prvním je – Myslíme si, že pokud plní uvádějící učitel povinnosti, které mu tato funkce ukládá, svědomitě, zvyšuje se tím efektivita praxe. Druhým je – Domníváme, že pokud funguje mezi uvádějícím učitelem a studentem účinná komunikace, efektivita praxe se zvyšuje.

I Teoretická část

1 Učitelství primární školy

V této kapitole představíme problematiku učitelství primární školy. Charakterizujeme pedagogicky orientované studium a současný diskurz. Předložíme náhled na studium z pohledu zahraničního vzdělávání a zaměříme se na studenta oboru učitelství a jeho motivaci ke studiu.

Pokud se učitel snaží žákům co nejvíce předat a zároveň je vychovává a vzdělává, a to za předpokladu, že se jeho znalosti pohybují na vysoké úrovni, tak se úroveň vědomostí a znalostí u žáka zvyšuje. To, jakým způsobem a do jaké hloubky učitel „umí“ naučit, stojí na pregraduální přípravě pedagogicky orientovaného studia. (Bendl a kol., 2011). Na jakoukoliv vysokou školu se může hlásit pouze ten uchazeč, který absolvoval střední školu ukončenou maturitní zkouškou. Dílčí nároky vysoké školy na uchazeče se mohou výrazně lišit. Uvádí je § 49 odst. 1 uvedený v Zákoně č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), „*Vysoká škola nebo fakulta může stanovit další podmínky přijetí ke studiu týkající se určitých znalostí, schopností nebo nadání nebo prospěchu ze střední školy.*“



Obrázek 1 Vývoj pregraduální přípravy a profesního rozvoje (Havel a Šimoník, 2006, s. 12)

Jak uvádí Bendl a kol. (2011), pregraduální vzdělávání budoucích učitelů se dá chápat jako doba, kdy se student na výkon povolání připravuje. V České republice se nalézají devět

fakult, které nabízejí možnost studia pro budoucí učitele na 1. stupni (Pravdová, 2014). Přijímání nových studentů na učitelské obory se pojí se zvládnutím přijímacích zkoušek v teoretickém či praktickém pojetí. Samotná zkouška by podle Vašutové (2004) měla více stavět na praktických základech či na oblastech osobnostních. Andrysová (2018) uvádí, že příprava budoucích pedagogů v České republice funguje ve dvou směrech. Jedná se o tzv. model souběžný a model následný. Studium primární školy spadá pod model souběžný. Student studuje předměty týkající se rozvoje všeobecných znalostí, tak i rozvoje znalostí pedagogicko-psychologických spolu se složkou praktickou. Učitelství primární školy spadá pod pětiletý magisterský program, jehož struktura v rámci kreditů činní počet tři sta. Studenti tohoto oboru absolvují předměty víceméně pedagogického rázu. Řadíme zde jak předměty pedagogické, tak psychologické a jejich odvětví, například metodologii či didaktiky. Nezapomíná se ale ani na cizí jazyky či předměty zaměřené na práci s technologiemi. Nedílnou součástí se stávají praxe, které se mohou lišit délkou či samotnou formou.

Následný model pomáhá studentovi především k zisku vzdělání v rámci svého oboru, například anglického jazyka. Výuka stojí na předmětech jednoho oboru, s cílem uspět a řádně dostudovat. Aby ale studentům bylo dovoleno právoplatně vyučovat, požaduje se od nich také absolvování studia pedagogického, které je opravňuje k výkonu učitelské profese za splnění podmínky zdárného dostudování. S pedagogickou složkou výuky se studenti seznamují až na konci studia či po absolvování první etapy. Tento typ se na vysokých školách v České republice využívá jen minimálně, na rozdíl od Německa, kde se používá spíše ve formě kombinací zmíněných typů. (Bendl a kol., 2008).

Studijní programy se na fakultách liší a mohou se diferencovat i v rámci rozdílných aprobací v učitelských oborech. Programy tvoří komplexní složku, jejíž cílem je v co nejlepší možné míře připravit budoucího učitele na výkon povolání. Fakulty poskytující studium učitelského zaměření se nazývají pedagogické. Studium učitelství primární školy cílí na předávání poznatků uplatnitelných v praxi. Studenta tudíž vzdělává, avšak hlavní iniciativa stojí na studentovi a jeho aktivním učení se. Pomocnou ruku podává učitel, ale i spolužáci, kteří mu poskytují různé formy reflexe. Fakulta by iniciativu měla podporovat. Samotná výuka by studenty měla přimět k tomu, aby i v následujících letech, již mimo status studenta, se nadále vzdělávali a dokázali v průběhu konání své profese pracovat s odbornou literaturou. (Havel a Šimoník, 2006). Coufalová a Asztalos, ed. (2010) říkají, že studium by se mělo ubírat takovým směrem, který se snaží studentům předložit charakteristiky různých pojetí výuky. Zároveň by se nemělo zapomínat na rozvíjení osobnosti studenta a jeho potenciálu.

Vzdělávání budoucích učitelů se dá pokládat za všeobecné, avšak jde do hloubky jednotlivých studijních předmětů. Studenti si tvoří základ, který využijí v samotné praxi i v situacích pro praxi typické. (Nezvalová, 2001). Co se týče obsahu studia, jedná se o předměty, které mají společné komponenty. Řadí se zde například odborně předmětová složka, komponenta zahrnující jak pedagogiku, tak psychologii, předměty týkající se praktické výuky a shrnující základ obecného charakteru. Fakulty v České republice jsou v jistém ohledu autonomní, neboť si samy volí, do jaké míry jednotlivé složky ve studiu zastoupí či jakým způsobem se obsah jednotlivých učitelských oborů bude různit. Fakulta i vysokoškolští učitelé by se neměli zaměřovat na takové vedení výuky, které se zakládá pouze na čistém předložení poznatků bez aktivního zapojení studenta. Spíše naopak se vyžaduje, aby student produkoval vlastní činnost, zjišťoval a ověřoval pojmy i třeba ve spolupráci s dalšími studenty ve třídě. Nemělo by se také zapomínat na celou škálu metod, jejíž uplatnění ve výuce nalézáme. (Coufalová a Asztalos, ed., 2010).

1.1 Současný diskurz

Tato podkapitola se zabývá současným diskurzem, tedy pojednáním o tom, ve kterých sférách pedagogických oborů se objevují možné nedostatky. Naším cílem je představit oblasti, ve kterých se tyto nedostatky objevují a částečně uvést jejich možná řešení. Plně rozumíme tomu, že některé z věcí se dají jen těžko změnit či vylepšit.

Danielová a kol. (2015) píše, že při studiu mohou nastat určité kolize, které mají za následek způsobení potíží. Řadí se zde složka, která v sobě nese schopnost správného vyjadřování nebo práci s emocemi, zpětnou vazbou a komunikačními dovednostmi. Východiskem pro zlepšení této situace se jeví zařazení nácviku reálných situací, které mohou ve výchovně vzdělávacím procesu nastat. Hanuliaková (2021) předkládá názor, že vysokoškolská příprava se vymezuje nejen jako odborná připravenost absolventa učitelství, ale pojí se také se schopností učitele pracovat s třídou mnoha žáků rozdílných osobností. Najdou se učitelé, kteří hodnotí svou vysokoškolskou přípravu jako nedostačující z pohledu budování schopností týkajících se práce se třídním kolektivem či práce s kázní. Pokud absolvent není v tomto směru dostatečně vzdělán, může docházet k neucelenému pracování s třídními pravidly. Mohou se objevovat pravidla, která nejsou na první pohled zřejmá a jejich vlivem poté vznikají ve třídě situace připomínající chaos.

Nedostatek se jeví v nastavení učitelských programů, jejichž záměrem je dostatečně připravit budoucího pedagoga. Studium však v konečném důsledku stojí na převážně teoretických základech. (Havel a Šimoník, 2006). Stejný pohled má Danielová a kol. (2015),

kteřá se shoduje s názorem, že základ pregraduálního vzdělávání tvoří spíše teorie a praxe pokulhává. Počet hodin praxe se ani zdaleka nepřibližuje počtu hodin teoreticky zaměřených. Při vstupu do profese by však měl absolvent dosavadní vědomosti a znalosti zužitkovat a reálně s nimi posléze pracovat. Co se týče teoretických znalostí, chápeme je jako nenahraditelný aspekt při vstupu do zaměstnání, kterému absolventi posléze již znovu nenabývají. Teorie však musí jít ruku v ruce s profesní realitou. Bendl a kol. (2011) se zamýšlí nad nedostatečnou časovou dotací praxe. Odkazuje například na neexistenci legislativního ukotvení fakulturního pedagoga. Samotná kooperace mezi základní školou a univerzitním zařízením tedy stojí na přátelském vztahu, často i mnohaletém. Učitelé, vedoucí studenty na praxích, neobdrží dostatečné finanční ohodnocení. Tento fakt úroveň praxe nezvyšuje. Vašutová (2004) píše, že nedostatek praktického vyučování má za následek skeptický názor zkušených pedagogů na začátečníky. Stává se, že jejich kritika směřuje na samotné fakulty s tím, že počet hodin praxe se jeví jako nedostatečný a stojí v zákrytu teoreticky pojatého studia.

Do studia, které se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů, se v současné době promítá nepříliš příznivá situace ve spojení s učitelskou pozicí, ale také se samotnou osobností pedagoga, jehož úskalí vnímáme například z pohledu změn sociálních či ekonomických (Hanuliaková, 2021). Takovéto změny nevnímáme pouze směrem k vidění pedagoga očima společnosti, ale vnímáme i změny ve společnosti jako takové. I když učitelské studijní programy stojí na pevných teoretických základech, zapomíná se na aktualizaci kurikula vzhledem k často měnícím se společenským podmínkám. Mohou nastat situace, ve kterých ředitel základní školy nebude spokojen s pedagogickým řešením vznikajících problémů či s činností ohledně řešení výukových požadavků současnosti. (Vašutová, 2004).

Rádi bychom upozornili na jevy, které ovlivňují jedince v začátcích studia. Jak zmiňuje Jarošová, Lorencová a kol. (2017), jedná se o jevy objektivní a subjektivní. Co se týče objektivních, ve výčtu zde zařadíme například přestup do terciárního vzdělávání, na který nemusí být student zcela připraven, neboť se ocitá v prostředí, které vyžaduje větší míru samostatnosti a odpovědnosti. Studentům činí potíže kvantum nových a často neznámých tváří a čas, který jim zabere, než se s novými lidmi seznámí. Problémy způsobuje také nutné přizpůsobení se odlišnému pojetí studia, které stojí na získávání kreditů za splnění předmětů či finanční tíseň, která nastává v případě pronájmu bydlení v místě studia. V jevech subjektivních shledáváme kupříkladu nedostatečnou připravenost z hlediska psychických funkcí. Řadí se zde vyšší míra náladovosti nebo nesoustředěnosti. Objevuje se nízká míra motivace, snižující se kontakty s přáteli z důvodu vysokoškolského vzdělávání v jiné regionální oblasti či otázka vztahových záležitostí.

1.2 Náhled na studium z pohledu zahraničního vzdělávání

V této podkapitole zmiňujeme základní principy studia v zahraničí. Dle našeho názoru stojí za to představit studijní systémy, které fungují v cizích zemích. Popisujeme základní pojetí vysokoškolských systémů a institutů zaštiťujících vzdělávání budoucích pedagogů v různých zahraničních státech.

Nejprve uvádíme Francii. Ve Francii existuje systém, který vede studenta k profesi učitele a zdá se být značně odlišný od systému fungujícího v České republice. Po studentech se vyžaduje vystudování bakalářského studia a následně magisterského studia, a to v rámci specializovaných vysokoškolských institutů obdobně jako v České republice. Magisterské studium se v tomto případě vyznačuje zkratkou MEEF (*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*) a pojí se se všemi oblastmi profesionalizace učitele. V rámci magisterského studia se studenti zaměřují na nabývání vědomostí z oblasti jak společného všeobecného základu, tak z oblastí, které si sám student zvolí. Součástí studia je i oblast praxí. Ta se stává neméně důležitou především proto, že se studenti setkávají s žáky na školách formou různých stáží. Studenti se podílejí i na činnostech pedagogického rázu. Ve Francii však zdárné dokončení magisterského studia k výkonu profese nestačí. Student po vystudování absoluuje celostátní konkurz, na který jsou v rámci svého vysokoškolského studia připravováni. (Šťastný, Svobodová a Rochex, 2017). Příprava na úspěch v konkurzu se uskutečňuje v rámci prvního ročníku magisterského studia. V následném druhém ročníku se ze studentů stávají téměř plnohodnotní učitelé, neboť polovinu posledního roku studia věnují praktickému vyučování žáků. Benefitem se stávají zkušenosti, které se s praktickou výukou žáků pojí i finanční ohodnocení. (Andrysová, 2018).

Další ze zemí, ve které studium učitelství charakterizujeme, je Finsko. Pokud se student rozhodne ke studiu přihlásit, čeká jej nelehká příprava na přijímací zkoušky, která se skládá ze dvou částí. Problematiku přijímací zkoušky vysvětlují Průcha a Kansanen (2016), ti uvádí, že v první části se objevuje písemné testování. Zkoušku uchazeči o studium vykonají vždy v měsíci květnu. Zkouška se skládá z otázek, které se týkají různých pedagogicky zaměřených studií a článků. K daným otázkám uchazeči volí správné odpovědi. Pokud uchazeč v první části uspěje, univerzita jej pozve k vykonání druhé části přijímací zkoušky, která má podobu individuálního pohovoru. Zjišťuje se, do jaké míry uchazeč disponuje kompetencemi pro budování znalostí a dovedností potřebných v oblasti vzdělávání či zda uchazeč působí motivovaný k výkonu učitelské profese. Univerzita přijímá jen malé množství studentů s těmi nejlepšími výsledky.

Pro srovnání odkazujeme na vzdělávání studentů v oborech učitelství v Číně. Studentům připravujícím se na výkon učitelské profese se nabízí možnost studovat na šesti vysokých školách. Tyto vysoké školy spadají pod tamější ministerstvo školství a jsou jím v mnoha směrech podporovány. Vysoké školy nabízejí obory všech pedagogických zaměření, tudíž i studium primární školy, ve kterém absolvent studuje bakalářský a posléze i magisterský program. Na univerzitách se upřednostňuje tzv. integrovaný model, jehož zaměření nalézáme především v profesní a oborové přípravě již od začátku vzdělávacího cyklu. Pozornost se soustřeďuje i na samotnou praxi ve školách, která obsahuje i reflexe odučené výuky. (Walterová a Šťastný, 2020).

V Maďarsku se studenti vzdělávají na vysokých školách a na fakultách daných univerzit. Délka studia učitelství primárního vzdělávání připadá na osm semestrů. Aby mohl student dostudovat, předpokládá se získání 240 kreditů. Celé studium se jeví dosti prakticky orientované. Za vše mluví procentuální část, která se orientuje mezi 60 % až 70 % prakticky zaměřených hodin z celkové doby studia. Stejně jako v České republice se studium zakončuje odevzdáním závěrečné práce. Po zdárném ukončení studia absolvent získává bakalářský titul a stává se z něj učitel primární školy, maďarsky *tanító*. Záměrem těchto vysokých škol je vybavit absolventa takovými znalostmi a dovednostmi, které mu dovolí vyučovat žáky, a to s ohledem na stále měnící se společenské situace. Studium se orientuje nejen na budování studentových hodnot ve směrech národních a evropských, ale také na složky vědomostní, která se týká historického a sociálního kontextu v souladu s pedagogickou praxí. Nezapomíná se ani na rozvoj znalostí týkající se informačních technologií a práce s nimi v procesu výuky. Absolvent získává znalosti a dovednosti v mnoha oborech napříč různými tématy. Zařazují se předměty zvyšující schopnost mluveného projevu, dále předměty vedoucí k rozvoji múzických dovedností nebo psychické odolnosti. Podstatnou roli hraje výuka maďarského jazyka ve spojení s literární složkou či biologií. Existuje i navazující stáž, které se může účastnit pouze vystudovaný absolvent daného studijního programu. Díky stáži se jedinec specializuje v jednotlivých oblastech navazujícího studia. Studijní programy spadají pod univerzity, jejich délka se určuje na čtyři semestry. Mezi oblasti studia spadá například rozvojová či umělecká pedagogika. I toto studium se zakončuje závěrečnou prací a její obhajobou. (Loudová Stralczynská et al., 2022).

V Portugalsku studují studenti se zaměřením na učitelství primární školy nejprve tříletý bakalářský program a následně magisterský, který se rozděluje na dva nebo na čtyři semestry. Tento obor je možné studovat na mnoha univerzitách v Portugalsku či na různých vysokoškolských institucích spadajících pod samotný stát či pod soukromé vlastnictví. Studenti

se v průběhu studia seznamují jak s teoretickými základy, tak s praktickou přípravou týkající se reálného vyučování žáků. Co se týče magisterského studia, student si vybírá ze čtyř typů. Tři typy slouží studentům, kteří se chtějí ubírat směrem profese učitele v mateřské nebo na základní škole. Čtvrtý typ se skládá ze čtyř semestrů stejně tak, jako i předcházející tři typy. Jejich hlavním článkem je tzv. *Basic Education*. Celé studium se zaměřuje nejen na budování teoretických základů, ale také na praktickou část, ve které studenti mívají náslechy ve třídách. Tato situace nastává již na začátku bakalářského studia. Při studování magisterského oboru se na praktickou část nezapomíná, jedná se o větší zainteresování studentů do reálného pedagogického procesu, délka praxe se prodlužuje. (Loudová Stralczyňská et al., 2022).

Dalším státem, jehož systém studia uvádíme, je Slovinsko. Studenti, kteří se rozhodnou studovat, aby mohli v budoucnu vykonávat profesi učitele na základní škole, musí získat magisterský titul v daném studijním oboru. Obory, zaměřující se na kvalifikaci pro výkon profese učitele základních škol, trvají pět let v rámci pedagogických fakult. Studium v sobě ukrývá předměty pedagogiky, psychologie, předměty didaktiky či pedagogických výzkumů. Fakulty nezapomínají ani na rozšiřování znalostí v oborech humanitních či sociálních věd. Teoretické znalosti doplňují ty praktické. Student musí splnit minimálně 15 kreditů v tomto směru. Od vystudovaného učitele se požaduje kvalifikace, která se propojuje se správným užíváním slovinského jazyka. Celé studium se skládá z prvního a druhého cyklu. První cyklus tvoří čtyři roky studia, poslední rok je věnován cyklu druhému. Celkově se požaduje splnění 300 kreditů. Pokud jedinec touží pracovat jako učitel, požaduje se po něm splnění obou cyklů. Pokud student splní pouze první, neopravňuje ho to k samostatnému pedagogickému působení. K uvedení složení jednotlivých předmětů se inspirujeme Univerzitou v Lublani (přesný název univerzity je *University of Ljubljana*). Studijní předměty se zaměřují na výuku pedagogiky, psychologie, jejich odvětví a také cizího jazyka, informačních technologií a dalších. Patnáct kreditů tvoří stáž na základních školách, kde student tráví svou pedagogickou praxi. V druhém cyklu se ze studentů stávají pedagogické osobnosti, které si zakládají na schopnostech vyučovat jakékoliv předměty v jejich aprobaci. Tento cyklus se spojuje s výzkumy na základních školách. Stejně jako v České republice mohou studenti na část roku vyjet do zahraničí. Po zdárném absolvování prvního cyklu, který spadá pod program *Elementary Education*, absolvent získá titul *Professor of elementary education*. Druhý cyklus stejného programu se zakončuje závěrečnou prací a absolventi disponují titulem *Master professor of elementary education*. (Loudová Stralczyňská et al., 2022).

Na Slovensku se také můžou studenti ucházet o studium na vysokých školách. Studentovi se předkládá více možností, jak se stát učitelem. Může se rozhodnout pro studium

na univerzitách či odborných vysokých školách, které se zaměřují na obory učitelství. Absolvent takového oboru studia je oprávněn vyučovat na základní či střední škole. Pokud se jedná o stejné typy škol, avšak bez zaměření pedagogického, vyžaduje se po jedinci doplňující pedagogická kvalifikace. Až poté může vyučovat na středních školách daného zaměření. Jako další možnost se nabízí studium na odborné vysoké škole. Pokud chce absolvent vyučovat na střední odborné škole, požaduje se po něm také doplňkové studium pedagogického rázu. Stejně jako v České republice si samy fakulty rozhodují o tom, které předměty budou náplní učitelských oborů. (Andrysová, 2018). Studium se rozděluje na dvě části. První je v rámci bakalářského studia v programu Předškolní a elementární pedagogika a ta druhá v rámci studia magisterského, v programu Učitelství pro primární vzdělávání. Celková doba studia činí 5 let. (Loudová Stralczyňská et al., 2022). Pokud bychom se měli zaměřit na studium učitelství prvního stupně, požaduje se od studentů absolvování téhož programu na vysoké škole. Pro absolvování je nutné nejen splnění všech požadavků, ale také obhajoba závěrečné práce a zvládnutí státních zkoušek. Podobně jako v České republice se studium zaměřuje na propojování pedagogických jevů a disciplín. Celkově se jedná o složku všeobecného i odborného základu a prakticky orientovaných předmětů. Předměty se dělí na teoretické a praktické. Tyto dvě složky se propojují a tvoří jeden celek. U studenta se budují praktické dovednosti formou náslechnů ve školách spolu s analýzou činností či formou samostatného vedení výuky. (Bendl a kol., 2011).

1.3 Student oboru učitelství

Každý z nás, ať už se jedná o studenta učitelství či nikoliv, se od malička setkával s mnoha učiteli. Vnímali jsme jejich osobnost, ale i samotnou práci. Vytvořili jsme si základní představu o tom, kdo se za učitelem skrývá. (Pravdová, 2014). Někteří jedinci se v učiteli shlédli a řekli si, že učitelské povolání se pro ně stane tím pravým. A právě o těchto lidech píšeme v následujících řádcích. Myslíme si, že na pedagogicky orientované studium se přihlásí člověk, který na základní či střední školu docházel rád, výuka jej bavila a naplňovala. Zároveň třeba i tito lidé sní, že jednoho dne usednou za katedru a bude jim umožněno předávat nabyté vědomosti a možná i zkušenosti.

Nejprve zaměřujeme svou pozornost na vysokoškolského studenta z obecného hlediska. Student vysoké školy je podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 353) „... *fyzická osoba, která splnila požadavky přijímacího řízení (stanovené institucí), byla přijata ke studiu, zapsána a vzdělává se v rámci studijního programu dané fakulty nebo několika fakult.*“ Pokud se jedinec hlásí na vysokou školu, očekává se od něj jistá intelektová vybavenost. Avšak co student,

to rozdílné pole působnosti, to jiné talenty a okruhy zájmů. Každý student je jedinečná osobnost. Na jedné straně vnímáme intelektovou složku, na straně druhé hnací vnitřní sílu či přesvědčení o správné volbě studijního oboru. (Jarošová, Lorencová a kol., 2017). Jak píše Coufalová a Asztalos, ed. (2010), od studenta se očekává nejen nabývání profesních kompetencí během studia, ale také jeho vlastní motivace neboli určitá vnitřní hnací síla k tomu být aktivní ve své budoucí profesi. Student si musí uvědomit, že právě on se dříve či později stane hlavním aktérem tvarujícím osobnost žáka a že i on sám se ve svém profesním životě bude nadále vzdělávat a rozvíjet.

Berliner (2004) hovoří o studentu učitelského oboru jako o nováčkovi, jehož chování se zdá být racionální a neflexibilní. Od studenta bychom měli vyžadovat minimální dovednosti týkající se vedení výuky. Student se běžně nachází ve fázi učení a přizpůsobování se novým situacím či ve fázi získávání zkušeností. Studenty a učitele, kteří se nachází na počátku své profesní praxe, můžeme nazývat nováčky.

Pokud se zaměříme na studenta učitelských oborů, tak o něm přemýšlíme jako o jedinci, který se snaží uvažovat nad sebou samým, nad svou rolí ve výchovně vzdělávacím procesu a nad způsobem rozvíjení dovedností a schopností žáka. Student se v průběhu svého studia zamýšlí nejen nad vzděláváním žáků, ale také nad jejich vychováváním, a to proto, že právě učitel je budovatelem hodnot a názorů žáků. Student, a posléze již aprobovaný učitel, by se měl zajímat nejen o okolní dění, ale také o aktuální situace ve světě. Od učitele se očekává i předávání společenských hodnot. Nesmíme zapomínat ani na budování pozitivní atmosféry ve třídě či na vyzdvihování podstatné a nezastupitelné funkce rodiny a dobrých vztahů s jejími členy. (Spilková a Vašutová, ed., 2002).

V rámci studia na pedagogických fakultách by mělo docházet k budování studentovy osobnosti. Souvisí s tím respektováním druhých, empatické jednání, ale také schopnost konstruktivně zhodnotit svou práci, budovat společenského ducha či nalézt míru upřímnosti ve vztazích. (Spilková a Vašutová, ed., 2002). Na druhé straně se cílí na rozvoj schopností studenta předávat žákům vědomosti, které sám při studiu nabyt. Tím ale nezamýšlíme pouze striktní předávání informací, za tímto procesem se skrývá mnoho dalších aspektů. Promítá se do něj nejen odborná připravenost, ale také schopnost studenta poznatky sdělit, a to takovým způsobem, který je adekvátní věku žáků. Rozvoj studenta probíhá v mnoha sférách, a proto se od něj může posléze vyžadovat schopnost pracovat s učebními pomůckami, vhodně motivovat žáky či rozhodovat o odpovídajících metodách či formách výuky. (Danielová a kol., 2015).

1.3.1 Motivace ke studiu

Představíme-li si jedince, který dokončil středoškolské vzdělání a rozhodl se pro obor v rámci vysokoškolského studia, mohli bychom si klást otázku, jaká byla jeho motivace k výběru pedagogicky orientovaného oboru. Motivaci chápe Juklová a kol. (2015, s. 82) jako „... proces vyvolávání a udržování aktivity a současně regulování jejího způsobu.“ Pravdová (2014) zmiňuje, že bychom na motivaci při výběru studia mohli nahlížet ze dvou pohledů. První pohled směřuje k jedincům, kteří si obor vybrali proto, aby jej prostě a jednoduše vystudovali, ale později se mu již nevěnovali. V tomto případě se motivací stává pouhé studium. Druhý pohled se setkává s vizí práce učitele a působením na různých typech škol. Takový jedinec je motivován nejen studiem, ale i samotnou myšlenkou výkonu profese. Důležitost motivace ke studiu vyzdvihuje i Jarošová, Lorencová a kol. (2017). Ty hovoří, že i kdyby se vysokoškolský učitel snažil vtáhnout studenta do oborového studia, hrálo by nejpodstatnější roli to, zdali sám student má touhu daný obor dostudovat. Dostí záleží i na tom, zda si student vybral obor sám. Jeho motivace ke studiu je poté vyšší než u studenta, který si vybírá obor pod nátlakem rodičů či pouhou namátkou. Výuku na vysoké škole ovlivňují i studentovy charakterové vlastnosti, které odrážejí jeho chování či postoje.

Studentova motivace je důležitá nejen při výběru studia, ale také při setrvání na fakultě. U studenta učitelství motivačně působí prakticky zaměřené studijní předměty, do kterých můžeme řadit samotné praxe. Student nejen, že vykonává náslechy, ale posléze i sám žáky vyučuje. Student v prakticky orientované výuce nalézá pravý význam hodnoty vyučování. Kde jinde bychom se setkali s realitou výchovně vzdělávacího procesu než v samotné třídě. Tuto realitu studenti potřebují na vlastní kůži zažít. Pokud studenti zažívají úspěch, ať už na praxích či na fakultě, jejich motivace se zvyšuje. Naopak pokud se s kýženým úspěchem nesečkávají, je dosti pravděpodobné, že se jejich motivace bude snižovat i samotné studium následně jevit jako neúspěšné. (Červenková, 2018).

Pokud bychom hovořili o úspěchu či o případném neúspěchu, dostali bychom se ke chvále a kritice. Obě tyto složky hrají důležitou roli. Pokud se jedná o chválu trefně mířenou, tak studenta obohacuje a motivuje k další činnosti. Kritický pohled zaujímá své místo v reflexi, avšak kritika by měla být konstruktivní a postavená na konkrétních subjektech a případných chybách. Díky kritickému pohledu se může student posouvat dál. Učitel by se měl snažit objasnit chybu studenta a také ukázat směr, který mu pomůže se chybě v budoucnu vyvarovat. Pokud se objeví konstruktivní kritika spolu s nabízenou podporou, vnímá se chyba jako věc podporující růst studenta. (Červenková, 2018).

2 Profese učitele primární školy

V této kapitole představíme pohled na profesi učitele primární školy. V úvodu předkládáme vymezení pojmu uvádějící učitel. Nadále pokračujeme v problematice odlišného názvosloví, jelikož se v praxi můžeme setkat s různými názvy objasňujícími pozici učitele na praxích studentů. Zmiňujeme i osobnostní předpoklady a profesní kompetence učitele. Pojem učitel používáme jako souhrnné označení jak pro ženy, tak pro muže vykonávající tuto učitelskou profesi.

V následujících řádcích objasňujeme důvody výběru termínu uvádějící učitel. S pojmem uvádějící učitel se často setkáváme ve spojení s pedagogem, který vede učitele začínajícího. Nejednou k tomuto propojení dochází v rámci podpory začínajících učitelů v zaměstnání. Setkáváme se i s termínem provázející učitel. Náplní jeho práce bývá vedení studenta, jejich společné plánování, komentování a rozebírání odučené výuky. Pojem uvádějící učitel, stejně tak jako učitel provázející či fakultní, však není v Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů nijak ukotven. Proto jsme se rozhodli použít termín uvádějící učitel jako hlavní subjekt diplomové práce, který ovlivňuje kvalitu pregraduální přípravy studentů pedagogických oborů. Jak zmiňuje Vlčková a kol. (2020), každá pedagogická fakulta si tyto pojmy definuje sama, stejně jako kompetence či povinnosti učitelů v těchto pozicích. Dalším argumentem pro zvolení termínu uvádějícího učitele může být fakt, že jádro mají zmíněné pedagogické pozice společné. Jádrem máme na mysli nápomoc, podporu, respekt, důvěru či vzájemnou kooperaci účastníků, ať už hovoříme o studentech či o začínajících pedagogích. Jako třetí argument uvádíme, že všechny výše uvedené pedagogické pozice nalézají své působiště u začátečníků a nováčků v pedagogickém procesu. Celý proces probíhá na pomezí facilitace, učitel působí v roli facilitátora. Jarošová, Lorencová a kol. (2017) jej vidí jako vzdělavatele, jehož hlavním cílem se stává tvorba prostředí, ve kterém se student může realizovat, přemýšlet nad učebními cíli, zpětně se k nim vracet a vyhodnocovat jejich naplnění.

2.1 Vymezení pojmu uvádějící učitel

Označení pedagogický pracovník je souhrnný název, který nese podobné atributy jako označení učitel. Objevují se názory, které o těchto dvou profesních skupinách pedagogického směru hovoří jako o synonymech. (Průcha, 2002). Dle § 2 odst. 1 vymezeném v Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů se vykresluje pedagogický pracovník jako „... *ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením*

na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“. Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 326) vysvětlují termín učitel jako osobu „... *podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“

Zaměstnavatelem učitele je samotný stát reprezentovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Ten udává přesné požadavky pro výkon profese. (Vašutová, 2004).

Slovní spojení „profese učitele“ se obvykle užívá v mnoha sférách. Může se jednat o odbornou literaturu, politické listiny, média i laickou veřejnost, která toto spojení používá ve své komunikaci. (Vašutová, 2004). Průcha (2002) popisuje profesi jako zaměstnání, pro jehož vykonávání je nutné vlastnit danou kvalifikaci či odbornost v kontextu znalostí a dovedností. Urbánek (2005) píše, že profese učitele s sebou nese i velmi komplexní charakter, který se projevuje ve velkém rozsahu profesních aktivit i v rozsahu různorodých kompetencí. Od učitele se očekávají hluboké vědomosti týkající se vyučovacích předmětů jeho zájmů. Vědomosti a znalosti předmětu jsou pro výkon profese nezbytným předpokladem.

Pokud bychom se měli zaměřit na učitele, který vyučuje a vychovává žáky na základní škole, mohli bychom hovořit o učiteli primární školy (Spilková a Vašutová, ed., 2002). Učitel se na výkon své profese připravuje v rámci studia na vysoké škole, kde studuje daný akreditovaný studijní program, jehož obsah se zaměřuje na vymezený a ukotvený vzdělávací standard, který vychází z profesních nároků (Vašutová, 2007). Status učitele získává jedinec, který své pracovní činnosti vykonává na vysoké úrovni jak znalostní, tak schopnostní. V tomto případě jsou výkony učitelů vždy chápány ve vztahu k výchově a vzdělávání. (Vašutová, 2004). Obdobný názor sdílí Kantorová a kol. (2008), která uvažuje nad vystudovaným učitelem z hlediska absolvování veškerých předmětů, které jeho akreditovaný studijní program předkládá. Dokončení a vystudování oboru by mělo odrážet nejsoučasnější poznatky z oboru vědy a výzkumu s tím, že jedinec i nadále bude prohlubovat své nabyté vědomosti.

Největší část své pracovní doby tráví učitel ve škole, ve které dochází k jeho hlavní profesní činnosti, a to k výchově a vzdělávání žáků, studentů nebo dospělých (Vašutová, 2007). Stejný pohled má Kantorová a kol. (2008), která pojednává o učiteli jako o jedinci, který se podílí na výchově a vzdělávání nejen dětí, ale také dospívajících či dospělých jedinců. Učitel hraje nezastupitelnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Učitel pracuje nejen na pedagogicky zaměřených činnostech, ale také na řízení žáků, ať už hovoříme o jejich vzdělávání či působení na celostní rozvoj jejich osobností.

Uvádějícího učitele chápeme jako člověka, který se stává jak odbornou, tak psychickou oporou začátečníkovi a snaží se pracovat tak, aby nejistota u něj byla co nejnižší (Podlahová, 2004). Studenti na svých pedagogických praxích bývají vedeni učiteli působícími na daných školách. Tito učitelé se běžně nazývají fakultními, cvičnými či uvádějícími. Jejich náplní ve vztahu ke studentům je metodické vedení, které jde ruku v ruce s reflexí odučené výuky. Dále se očekává určitá role partnera či pomocníka při cestě k získávání zkušeností skrze reálné seznamování s výchovně vzdělávacím procesem a jeho náležitostmi. Učitele, kterého nazýváme cvičným či uvádějícím, chápeme jako pedagoga zkušeného, jehož aprobace se neliší od studijního zaměření studenta. (Píšová a kol., 2011).

Jako velmi důležitý aspekt se vnímá náhled uvádějícího učitele na pozici uvádění, kterou nabyt dobrovolně či nedobrovolně. Jeho názor na jmenování uvádějícím učitelem silně ovlivňuje celý jeho přístup k začínajícímu učiteli, k jejich spolupráci, ochotě pomoci a poradit či sdílet své zkušenosti. Záleží na tom, zda pozici vnímá jako přítěž či jako projev důvěry ze strany vedení. (Vítečková, 2018).

2.1.1 Požadavky na vykonávání profese učitele

Pedagogický pracovník může vykonávat pedagogickou činnost na základě předpokladů, které udává stát. Nalezneme je v § 3 odst. 1 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který vymezuje, že, „*Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

- a) *Je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnosti, kterou vykonává,*
- c) *je bezúhonný,*
- d) *je zdravotně způsobilý a*
- e) *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“.*

Odborná kvalifikace v sobě nese především vztah k pedagogickému výkonu, díky kterému učitel pozitivně zvyšuje úroveň výchovných i vzdělávacích výsledků. Pedagog ve všech výše zmíněných předpokladech k vykonávání profese nese odpovědnost nejen za výsledky výchovně vzdělávacího procesu, ale také za jeho průběh. (Vašutová, 2004). Podobný pohled na požadavky učitele popisují také Čáp a Mareš (2007), kteří hovoří o učitelské profesi jako o profesi náročné nejen z důvodu pedagogického vzdělávání, ale také z důvodu vychovávání.

2.1.2 Vyučovací styly učitele

V jistých ohledech bychom mohli říci, že výchovné a vyučovací styly spolu tvoří jednu neoddělitelnou část a že nesou společné znaky, které v sobě ukrývají. Samotný vyučovací styl má co dočinění s vlastním chápáním a úsudkem uplatňovaným nejen při výuce, ale také při hledání východisek v rámci pedagogických situací. Vyučovací styl každého učitele se rozvíjí při studiu a následně poté v samotné praxi. (Švec, 1999). Fenstermacher a Soltis (2008) rozebírají problematiku stylů vyučování. Jeden z nich se velmi podobá stylu výchovnému – styl liberální, ve kterém se liberalistické postoje ke vzdělávání žáků uplatňují. Dále se zmiňuje styl exekutivní, který chápe učitele jako nositele vědomostí. Zaměřuje se na předávání těch nejdokonalejších dovedností a vymýšlí ty nejkompexnější postupy k tomu, aby žák dosáhl vytuženého nabytí vědomostí a znalostí. Do třetice autoři předkládají styl facilitační, který odráží žákovy dosavadní znalosti a zkušenosti. Učitel působí v roli facilitátora, který dominuje velkou dávkou empatie a porozuměním žákovi. Jeho pozornost se zaměřuje na jednání chápající a citlivé.

2.1.3 Výchovné styly učitele

Výchovné i vyučovací styly můžeme charakterizovat ze dvou úhlů pohledů. Ten první směřuje od učitele k žákovi, ten druhý směřuje od učitele ke studentovi na praxi. Mezi těmito dvěma úhly pohledu spatřujeme podobnosti. Zaměříme-li se na dané výchovné styly, můžeme se inspirovat pojetím od Kantorové a kol. (2008), která popisuje výchovný styl jako styl práce každého učitele. Nezastupitelnou roli sehrává flexibilita ve smyslu reagování na nesourodé situace, které se s výchovně vzdělávacím procesem pojí. Učitelův výchovný styl charakterizuje jeho práci a jeví se jako neměnný a ustálený vzhledem k výchovným okolnostem.

Podlahová (2004) zmiňuje pět výchovných stylů.

- Autoritativní – Styl, ve kterém učitel určuje učební aktivity, zadává úlohy, rozkazy. Všechny kroky, které vedou k výsledkům, učitel vymezuje. Závislost žáků na učitelových pokynech se zdá být vysoká. Od žáků se očekává naprostá poslušnost a podřízení se.
- Patriarchální – Styl, ve kterém se učitel snaží žáky neustále ochraňovat a brát veškerou odpovědnost na sebe s vědomím, že sám učitel v sobě skrývá velkou škálu zkušeností a životní moudrosti. Učitel nesouzní s názorem, že i žáci mohou něco znát či umět.
- Byrokratický – Učitel jasně vymezuje pravidla a předpisy a vede žáky k jejich svědomitému plnění.

- Demokratický – Učitel se snaží žákům dávat určitou míru svobody ve smyslu samostatnosti, vlastního úsudku či spolupráce. Učitel nechce nad žáky vládnout, nýbrž se snaží o vzájemnou součinnost a diskuzi nad problémy. Učitel se často prezentuje v roli poradce. Pravidla, která ve třídě hrají velkou roli, si vytváří společně.
- Liberální – Styl, ve kterém učitel zasahuje pouze v případě, kdy sám uváží, že je to nutné. Pokud zásah nutný není, nechává věci volně plynout. Při tomto stylu se často objevuje netečnost či neexistence pravidel.
- Antiautoritativní – Učitel se odmítá chovat jako vychovatel, protože všechny zásahy s výchovným cílem chápe jako bezvýhodné. Učitel je přesvědčen, že žákova volnost může jeho samotného rozvíjet. Pokud nastane chvíle, kdy žák svým chováním překročí vymezené hranice, chápe to učitel jako silnou energii v žákově osobnosti.

Čáp a Mareš (2007) zmiňují tři výchovné styly v podobném duchu. Rozlišují následující vedení.

- Autokratické – Podobá se vedení dominantnímu, učitel nehledí na potřeby svých svěřenců a nemá zájem jim porozumět či brát v potaz jejich názory a přání. V tomto stylu se vychovatel ve většině případů sám nejvíce iniciuje k činnosti.
- Slabé vedení – Spojuje se s liberálním postojem vychovatele k dětem. Vychovatel v tomto případě sice pokládá žákům úkoly, ale jejich následná kontrola se téměř nikdy nevyžaduje. Vedení žáků sice probíhá, ale na velmi nízké úrovni.
- Sociálně integrační – Jeví se jako účinné, ale také jako obtížné. Především proto, že se po žácích požaduje jejich vlastní iniciativa. Vychovatel se zavazuje k diskuzi s žáky, k jejich porozumění, a to vzhledem k osobnostním odlišnostem. Vychovatel nepřikazuje ani nezakazuje.

2.1.4 Uvádějící učitel z pohledu zahraničních zdrojů

Spolupracující učitelé (angl. cooperating teachers) a mentoři mají mnoho stejných atributů. Třídní učitel se podílí a přispívá k profesi, kterou vykonává, avšak pokud působí i jako spolupracující učitel či mentor, neslouží pak své profesi snad významněji. Obě tyto role požadují nejen mnoho znalostí, ale také dovedností pro to, aby se jejich nositelé mohli stát dobrými spolupracujícími učiteli či mentory. (Ganser, 2002). Spolupracující učitelé fungují nejen jako příkladní třídní učitelé, ale také jako vzorní supervizorové. Pokud chtějí být více než jen třídními učiteli na škole, ve které působí, musí se připravit na nemálo času, který studentovi věnují. Zasluhou dobře odvedené práce poté může být plynulejší proces od studenta k učiteli. (Henry a Weber, 2016). Osvaldová (2017) o těchto pedagogích hovoří jako o cvičných učitelích,

kteří se podílejí na praxích studentů v reálném prostředí škol. Na tuto pozici nahlíží jako na důležitou, a to především z důvodu participace na rozvoji zkušeností studentů, které získávají v průběhu praxí.

2.2 Uvádějící učitel z pohledu odlišného názvosloví

V této podkapitole se zaměřujeme na pojmy, které souvisejí s termínem uvádějící učitel. Úlohu učitelů v pozici uvádění vnímáme jako téměř totožnou, a to i za předpokladu odlišného názvosloví.

Nejprve zmiňujeme mentoring, díky kterému se dosahuje zdárného naplnění požadavků kladoucích se na učitele. Jádrem mentoringu, který pokládáme za úspěšný, považujeme ten, který si zakládá na důvěře, porozumění a vcítění se jednoho účastníka mentoringu do druhého. Dochází k souvislostem mezi znalostmi oborovými, metodologickými a znalostmi procesními spolu se složkou dosažených pedagogických kompetencí. Úspěšný mentoring má za následek vlastní učení studenta či učitele a zvyšování jeho vnitřní motivace. Mentor vyniká povahou ostříleného pedagoga se schopností efektivně komunikovat a naslouchat. (Kratochvílová, Horká a Škarková, 2015).

Dalšími, kteří o mentoringu hovoří, jsou Odell a Huling, ed. (2000), kteří chápou mentorství jako profesionální praxi ve spojení s výukou za předpokladu, že zkušený pedagog podporuje, vede a napomáhá začínajícímu učiteli v jeho pedagogické praxi. Systém mentoringu se vyskytuje v přípravných programech pro učitele nebo v zaváděcích programech pro učitele začínající. Obdobně nahlíží na mentoring i Pišová a kol. (2011), která jej zmiňuje v pregraduální přípravě jako neoddelitelnou složku pedagogických praxí studia i přesto, že pojem mentoringu jen stěží nalézáme v prospektech pedagogických fakult v České republice.

Velmi podstatnou částí, která v sobě nese zdařilý mentoring, je úloha, kterou spatřujeme ve vedení školy. Vedení dokáže přispět k rozvoji učitelů stejně tak, jako je schopna se podílet na budování vhodných podmínek k uskutečnění mentorských setkávání. Vedení školy také ovlivňuje, zda je mentoring chápán jako pomoc, opora či jako kontrola. Své slovo má i pedagogický sbor a vztahy v něm. Pokud panuje mezi pedagogy vstřícná atmosféra, mentorovi nedělá problém se pedagogy, kteří vyučují odlišné či stejné předměty, svěřit. (Spilková a Zavadilová, 2021).

Mezi další termíny, se kterými se můžeme setkat, se řadí například termín provázející učitel. Jeho charakteristika v sobě mísí zkušenosti s vykonáváním učitelské profese a pozice poskytující studentovi na praxích podporu a vzájemnou spolupráci. Podpora se může týkat přípravy na výuku i pomoci při jejím uskutečňování či vyhodnocování. Provázející učitel

reflektuje práci studenta a napomáhá mu k profesnímu růstu. Co se týče působení v rámci provázení studenta mnoha aspekty praxí, není jeho práce prioritou pro ředitele škol, ve které dennodenně působí, nýbrž pro vysokou školu, kterou daný student studuje. (Učitel naživo, 2022, online, dostupné z: www.ucitelnazivo.cz[online]2022). Pracovní náplní provázejícího učitele vztahující se k vedení studenta na praxích je společné plánování a reflektování výuky, které se oba aktéři zúčastňují. Provázející učitel, potažmo zkušený pedagog, nabízí studentovi pomocnou ruku a stává se pro něj partnerem a oporou. Kooperaci mezi studentem a provázejícím učitelem charakterizujeme jako kooperaci spadající pod definici mentoringu s tím rozdílem, že se jedná o posilu studentům učitelských oborů v profesním růstu v širším slova smyslu než o mentoring jako takový. (Spilková a Zavadilová, 2021). Dovednosti a vědomosti provázejících učitelů ovlivňují to, jakým způsobem jsou u studentů prohlubovány jejich pedagogické kompetence, které tvoří základní kámen kvalitní pregraduální přípravy (Vlčková a kol., 2020).

V literatuře se můžeme setkat i s pojmem facilitátor. Facilitátora si představujeme jako učitele, který se soustředí na vytváření příležitostí k učení svých žáků (Clapper, 2009). Učitel by neměl přemýšlet nad otázkou, co bude zapotřebí k tomu, aby žáci uspěli v nadcházejícím testu. Spíše by se měl zaměřit na prezentování informací, přemýšlení nad účelem a hodnotou i nad aktivitami a činnostmi, které do hodin zařadí, aby došlo ke skutečnému porozumění. Facilitátoři dokáží pracovat se způsobem předávání informací v souvislosti s učením. Hlavním působištěm facilitačního stylu učení je žák, jeho potřeby a zájmy. Jádrem se stává individualizace výuky i celý proces učení. (Dytrtová a Krhutová, 2009). Pod facilitativním chováním učitele si představujeme takové chování, které projevuje zájem, a to s orientací na výkon samotného žáka či zájem směřující k podpoře a vciťování se do vnímání a prožívání žáka. Podnětnou diskuzi hodnotí facilitátor jako potřebnou, aby nedocházelo k pouhému přenášení informací v procesu vzdělávání. (Bednařík, 2008). Na konci roku 2022 se ukončil projekt s názvem Fakultní učitel jako facilitátor kvalitní přípravy budoucích učitelů mateřských škol a 1. stupně ZŠ. Tento projekt spadá pod Evropskou unii, která hraje v tomto případě roli finančního podporovatele, tudíž projekt dotuje skrze dotace. Cílem projektu se stala především „... *podpora didaktických kompetencí studentů učitelství v preprimárním a primárním vzdělávání. Prostředkem k naplnění cíle bude rozvíjení souvisejících pedagogických dovedností studentů, akademiků i učitelů MŠ a ZŠ.*“ (DotaceEU, c2022, online, dostupné z: www.dotaceeu.cz[online]2022).

Termín cvičný učitel je dalším z pojmů, se kterými se v rámci praxí v pregraduální přípravě budoucích učitelů můžeme setkat. Jedná se o učitele, který působí na základní nebo

střední škole. V momentě, kdy vysoká škola vypraví studenta na praxe, se tento učitel stává jeho podporovatelem a zároveň starším a zkušenějším kolegou. To, jak zkušenostně vyspělý cvičný učitel je, může ovlivnit celý chod praxe i studentův osobní náhled na praxi. Pokud nastane situace, kdy se studentovi přidělí učitel v prvních letech působení v pedagogické profesi, nemusí to nutně znamenat sníženou úroveň pedagogické praxe. Případ, ve kterém škola přidělí studentovi učitele začátečníka, může nastat za podmínek nečekaného odchodu učitele do penze či neschopnosti školy nalézt učitele zkušenějšího. I přesto cvičný učitel začátečník může u studenta vybudovat pozitivní prožitek z praxe, a to především proto, že se dokáže se studentem více ztotožnit a snáze porozumět jeho začátečnickým chybám a nedostatkům. (Podlahová, 2002).

Při vedení studenta na praxích se můžeme setkat s pedagogem, jehož činnost se charakterizuje jako kooperace, tudíž můžeme hovořit o kooperujícím učiteli. Stává, že učitel není zcela připraven na výkon zmíněné pozice. Dochází k tomu z důvodu nedůsledného přijímacího řízení, kterému předchází daná příprava. Tato problematika vyžaduje zvýšenou pozornost, neboť se jedná o nenahraditelnou součást pregraduální přípravy studenta, jejíž úroveň by měla odpovídat vysoké odbornosti. Kooperujícímu učiteli by měla být poskytnuta taková forma přípravy, která jej přivede na cestu správného metodického vedení praxe a zároveň jej přiměje k osobnímu a kreativnímu vedení budoucího učitele. (Havel a Šimoník, 2006).

Uvádíme nadále termín kouč, který v sobě také nese jisté podobnosti s uvádějícím učitelem. MacLennan (c1995) ve své knize popisuje kouče jako někoho, s kým se společně můžeme učit. Koučování chápe jako proces, při kterém jeden jedinec pomáhá druhému. Kouč dopomáhá k objevení přirozených schopností, zlepšování sebe sama, dosahování cílů a zvyšování povědomí o faktorech, které s dosahováním cílů souvisí. Kouč přispívá i ke zvyšování odpovědnosti či k odstraňování překážek, které mohou vést k možnému neúspěchu. Horská (2009) hovoří o koučování podobně, a to jako o nenásilném vedení zaujímající své místo v jedincově profesním či osobním životě. Koučovaný, který je veden, si stanoví cíle krátkodobé či dlouhodobé. Těchto cílů chce spolu s koučem dosáhnout. Zásadním elementem prolínajícím se ve vztahu kouče a koučovaného je zpětná vazba. Koučovaný předkládá specifické otázky, které mají za cíl u koučovaného vzbudit vlastní náhled na sebe sama, na dosažené mety či na nedostatky, které stojí za to vylepšit. To vše se odehrává na pozadí fungující motivace a podpory ze strany kouče vzhledem ke koučovanému. Kotrba a Lacina (2015) uvádějí, že princip koučování nalézáme v mnoha sférách poskytujících služby, a tedy i v rámci pedagogického procesu. Koučink se diametrálně odlišuje od příkazování, protože své

základy staví na pokládání otázek ze strany kouče. Koučovaný se sám otázkami probírá a snaží se na ně nalézt odpověď. Na tento systém podpory se nahlíží jako na velmi efektivní především z toho důvodu, že koučovaný se sám iniciuje v hledání odpovědi i odpovědnosti za svou práci. Havel a Šimoník (2006) nahlíží na koučink stejným úhlem pohledu. Zmiňují jej jako součást nejen pregraduální přípravy, ale také pozdějšího pedagogického rozvoje učitelů.

2.3 Osobnostní předpoklady

Součástí učitelovy osobnosti, které ovlivňují jeho působení v profesi, nazýváme předpoklady osobnostními. V momentě, kdy se zaměřujeme na termín osobnost, se necháváme inspirovat pojetím od dvojice Čápa a Mareše (2007, s. 24), kteří uvádí, že „...osobnost – to je mnohem víc než proces chování a prožívání. K poznání osobnosti je nezbytné zkoumat její projevy v chování a prožívání v dalších souvislostech.“ Osobnost není ničím zaměnitelná, chápeme ji velice individuálně, a to především proto, že se jedná o ojedinělý soubor vlastností každého jedince. Takto o osobnosti přemýšlí vědecká oblast psychologie. Existují ale také obory, které přemýšlejí o osobnosti jako o někom, kdo vyčnívá nad ostatní skrze své vlastnosti či nadprůměrné schopnosti. Samotný rozvoj osobnosti jedince se ve větším rozsahu uskutečňuje v rámci výchovně vzdělávacího procesu. (Jarošová, Lorencová a kol., 2017).

Osobnost učitele se neformuje ze dne na den. Jedná se o vývoj, který začíná již v počátku jeho dětství, v něm se formuje vlivem rodinné výchovy. To, jak silné mají v rodinně vazby, jakým způsobem spolu členové komunikují, jakým způsobem se u jedince buduje láska k druhým lidem a další podstatné struktury ovlivňují a formují učitelovu osobnost. Z rodiny určitá zodpovědnost přechází na vzdělávací subjekty, ať už základní školy, střední či posléze školy vysoké. Nesmíme zapomínat ale ani na pedagogické působení, které hraje podstatnou roli v utváření žákovy a posléze i učitelovy osobnosti v případě, že se žák či student rozhodne jít směrem učitelské profese. (Kantorová a kol., 2008). Podobný názor sdílí Jarošová, Lorencová a kol. (2017). Ty předkládají a rozšiřují aktéry utvářející osobnost ještě o zájmovou sféru. Dále pak o způsob řízení státu, který jde v ruku v ruce s vládnoucím režimem a i jedince samotného, jeho pole působnosti, jeho aktivity a činnosti.

Učitelova osobnost ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces. V osobnosti učitele se odrážejí jeho vlastnosti i charakteristiky. Nezapomínáme ani na způsob komunikace, který se více či méně pojí s vyučovacím stylem daného učitele. (Gabrhelová, 2020). V rámci osobnostních předpokladů zařazujeme také postavení ve vztahu k druhým lidem, ať už se jedná o žáky, kolegy, rodiče či studenty na praxích. Jak zmiňuje Holeček (2014), velkým přínosem je učitelův empatický vztah k těmto lidem či upřímná a vřelá komunikace. Na empatii

se nazírá jako na určitou míru chtěné vnímavosti k potřebám či k úsilí druhých. Empatické jednání hraje ve vztazích významnou roli.

Profese pedagoga v sobě mísí interpersonální a intrapersonální rozměry, které se propojují s učitelovou osobností a tvoří tak pevný základ učitelské profese. Co se týče intrapersonálních dispozic, můžeme z pozice učitele hovořit například o jeho vlastním nazírání na sebe sama a na svou individualitu. Přemýšlíme, zda existuje něco, v čem má učitel limity, jestli se mu v jistých odvětvích snáze či hůře daří naplňovat výchovně vzdělávací cíle, zda si pevně stojí za svými názory či jakým způsobem se prezentuje ve školské instituci i mimo ni. Na druhé straně, z pohledu interpersonálních předpokladů, učitel sehrává velmi podstatnou roli v sociálním prostředí dané skupiny žáků, ve kterém se snaží tvořit příjemnou a bezpečnou atmosféru, která přispívá k větší motivaci samotných žáků i k jejich osobnostnímu rozvoji. (Gabrhelová, 2020). Co se týče atmosféry a klimatu třídy, učitel by se měl snažit o jejich pozitivní budování. Bereme to jako nelehký úkol, který ale patří k těm nejdůležitějším. Učitel by měl být schopen empatického jednání, prosociálního chování či komunikace založené na vzájemném respektu. (Gadušová, 2019). Hupková a Petlák (2004) přidávají schopnost učitele budovat u žáků tolerantní chování, vzájemnou úctu a zároveň schopnost vytvářet prostředí eliminující strach. Žáci poté snáze vyhledávají prostory k diskuzi, nebojí se říct vlastní názor a zároveň přijímají názory a postoje ostatních.

Jak píše Holeček (2014), neexistuje učitel, který by prosperoval všemi vlastnostmi. Takového učitele bychom jen stěží našli. Přístupnější cesta se otevírá ve směru hledání pedagoga, který není bezchybný, avšak dokáže pracovat ryzím a hodnověrným způsobem. Tento způsob práce navazuje na pozitivní vztahy s ostatními. To znamená vyšší pravděpodobnost, že pedagog pracuje na dobré úrovni jak z pohledu pedagogického, tak z pohledu lidského.

2.3.1 Temperamentová typologie

Temperamentovou typologii chápeme jako nástroj či vodítka pomáhající usnadnit porozumění profesní realitě. Jedná se o to, že každý člověk reaguje na podněty odlišným způsobem. Naším záměrem však bylo odkázat na to, že typologii vnímáme jako pomoc při práci učitele, a to za předpokladu, že se nejedná o jednoznačný názor. Proto ji v následujících řádcích zmiňujeme a popisujeme.

Rysy a osobnostní vlastnosti charakterizují každého člověka a zároveň jej odlišují od ostatních jedinců. Jak píše dvojice autorek Miková a Stang (2010), pokud porozumíme osobnostní typologii jednotlivců, se kterými se setkáváme, bude pro nás snazší pochopit jejich

chování či projevování v určitých situacích. Lépe se nám s nimi komunikuje a nachází společná cesta při úskalích. Porozumění temperamentové typologii hraje důležitou roli také ve školských institucích nejen v rámci učitelského sboru, ale také v interakci mezi učitelem a žákem.

Udalova (2016), ve své knize líčí přístup autorek Briggs a Myers-Briggs, které hledaly hlavní inspiraci k vytvoření typů osobnosti u Carla Gustava Junga. Následně předložily unikátních šestnáct typů osobnosti. Za základ pro rozvoj typů se pokládá osm atributů vytvořených Carlem Gustavem Jungem. Jedná se o celek extroverze a celek introverze. Dále pak celek racionální a iracionální, celek sensorický a intuitivnímu a celek logický a etický. V minulosti došlo k jejich hlubokému zkoumání. Na základě těchto celků či typů osobnosti vznikl test MBTI, který rozlišuje základní kategorie osobnostních typů.

V tabulce níže znázorňujeme znaky jednotlivých typů osobnosti spolu s písmeny charakterizujícími každou oblast (obrázek 2). Pod obrázkem 3 se znázorňují kódy příslušné jednotlivým typům.

Extrovertní (Extraverted)	E	I	Introvertní (Introverted)
Přemýšlivý (Thinking)	T	F	Cítící (Feeling)
Intuitivní (Intuitive)	N	S	Vnímající (Sensing)
Rozhodný (Judging)	J	P	Podřizující se (Perceiving)

Obrázek 2 Znaky typů osobnosti (Udalova, 2016, s. 11)

Znak	Racionálnost (J)	Iracionálnost (P)
Extroverze (E)	ESTJ ENTJ	ESTP ENTP
	ESFJ ENFJ	ESFP ENFP
Introverze (I)	ISTJ INTJ	ISTP INTP
	ISFJ INFJ	ISFP INFP

Obrázek 3 Šestnáct typů osobnosti podle Myers-Briggs s odpovídajícími kódy (Udalova, 2016, s. 11)

Typologii popisuje Udalova (2016), která představuje okruhy racionálnost a iracionálnost, opět v návaznosti na kategorizaci dle Myers-Briggs, potažmo C. G. Junga. Člověk, u kterého převládá racionálnost, se spíše drží predepsaných postupů a návrhů, zakládá si na předem stanovených lhůtách. Smysl vidí v uspořádání a v jasně vymezeném systému. Naopak člověk s převládající iracionálním typem osobnosti se přiklání spíše k pružnému

uvažování na základě nečekaných událostí. Libuje si v předem neohrazeném čase. Pod tyto okruhy spadají typy rozhodný a podřizující se. Mezi další oblasti patří logika a etika. Jak již z názvu vyplývá, logicky zaměřený člověk se snaží téměř ve všem vidět logickou návaznost. Stává se, že na věci mají vyhraněný názor, který si zakládá na rozumovém porozumění. Nýbrž eticky založený člověk si libuje v mezilidských vztazích, v navazování kontaktů a v rozhovorech. Zde spadá přemýšlivý a cítící typ. Třetí okruh tvoří intuice a sensorika s podtypem intuitivní a pocitující. Intuitivně založený člověk si rád hledá svůj způsob či postup k rozvoji i k podobě plánování, které se zdá býti velice kompaktní. Sensorici se zaměřují na aktuální situaci a objekty v ní, a to více do hloubky. Jejich chování je spojeno s neměnností, ale také s flexibilitou v povolání. Poslední oblastí typologie je extroverze a introverze. Extroverti nahlíží na svět jako na komplex, uvažují a přemýšlejí ze široka, vyhledávají činnosti, které je povzbuzují k akci. Introverti si spíše zakládají na emocích, dojmech, zkušenostech či celkovém cítění k dané oblasti. Jsou empatictí, ale neradi konají rozhodnutí. Podtypy se nazývají extravertní a introvertní.

2.4 Profesionální kompetence

Nejprve se zaměříme na slovo kompetence. Utvrzujeme se v tom, že tento termín můžeme snadno nahradit výrazem schopnost, dovednost či zdatnost. Tyto výrazy se vztahují k balíčku vybavenosti, který považujeme jako nutný pro výkon profese učitele. Co se týče vyjádření učitelské profese v kompetencích, dalo by se hovořit o jisté zodpovědnosti, závazcích nebo kvalitách. (Vašutová, 2004). Na kompetence se nahlíží jako na jeden velký díl skládající se z vědomostí, schopností, ale také z jedincových postojů či faktorů souvisejících s motivací k daným aktivitám. Všechny zmíněné pojmy se prezentují z pohledu propojených vztahů. (Sandanusová, 2018).

Vašutová (2004, s. 92) vymezuje profesionální kompetence učitele jako „... *otevřený a rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně...*“ Mareš (2016) chápe kompetence jako soubor znalostí a dovedností, které si jednotlivec buduje časem a který mu není dán. Postupně jej získává, ať už vzděláváním nebo zkušenostmi. Jedná se o promyšlené konání, díky kterému se učitelův výkon přizpůsobuje nárokům sociálních situací. Podobný pohled má také Průcha (2002), který hovoří o profesionálních kompetencích jako o sbírce dispozic jak odborných, tak osobnostních. Tyto dispozice učitel buduje nejen v rámci svého studia, ale také posléze v rámci skutečného vykonávání pedagogické činnosti. Kantorová a kol. (2002) uvažuje obdobně, když

říká, že se profesní kompetence formují nejen v rámci vysokoškolského studia, ale také skrze pedagogické praxe. Dále skrze každodenní interakce v pedagogickém sboru nebo v případech nutnosti reagovat na změny, které s sebou přináší aktuální dění ve společnosti.

Existuje mnoho různých klasifikací týkající se učitelských kompetencí, avšak je určující, v jaké době vznikly a zda se u nich projevil společný požadavek. Současné období s sebou přináší mnohé změny a také nároky. Dochází ke zvyšování požadovaných kompetencí, které by učitel měl splňovat. Může se nám nabízet otázka, zda všechny kompetence činící učitele učitelem jsou v souhrnu součástí každého z nich. Zda si je učitel uvědomuje, osvojuje nebo zda s nimi dokáže pracovat a v procesu je využívat. (Lomnický a kol., 2017). Kompetence, které se s rolí pedagogického pracovníka pojí, musí být vymezeny tak, aby dodržovaly skutečné podmínky výkonu učitelské profese. Požadavky musí fungovat v souladu s běžnou školní praxí. Jejich předepisování bez znalosti situace či terénu se jeví jako nepřípustné. (Průcha, 2002). Švec (1999) nahlíží na kompetence z pohledu profesního pojetí, které charakterizuje jako obsáhlý pojem, v jehož jádru se nalézá způsobilost k využívání dosažených znalostí či dovedností ve výchovně vzdělávacích podmínkách.

Díky vybudovaným kompetencím může učitel s žáky snáze spolupracovat a komunikovat. Některé kompetence však učitel využívá bez toho, aniž by si je plně uvědomoval. Vhodným příkladem se jeví učitelovo respektující chování vzhledem ke všem žákům ve třídě, v něm se žáci mohou zhlédnout. Pokud bychom se měli zaměřit na druhy kompetencí, můžeme uvést kompetence pedagogicko-didaktické, které charakterizujeme vzhledem k pedagogovi a jeho činnostem. Nahlížíme na ně z pohledu dvou aspektů – prvním je aspekt psychologický, do kterého řadíme učitelovu osobnost. Druhý aspekt je praxologický, který souvisí s jeho profesionální připraveností. V souvislosti s učitelskou profesí můžeme vyzdvihnout například kompetence komunikační, odborně-pedagogické, interpretační, interakční, realizační, facilitátorské a další. (Hupková a Petlák, 2004). Profesní kompetence chápeme velmi komplexně především z pohledu dovedností a schopností, kterými učitel disponuje. Užší vymezení, které se skládá ze speciálních kompetencí, můžeme popsat následovně. Jedná se o kompetence odborně-předmětové, organizační, diagnostické, poradenské a další. (Obst, 2017).

Kompetence, které tvoří pevný základ učitelovy osobnosti a propojují v sobě složku osobnostní i profesní můžeme nazvat pedagogickými. Vyhledáváme je jako schopnosti, které by každý z učitelů měl ovládat. Tyto kompetence hrají významnou roli především v procesu samotného vyučování, které v sobě ukrývají v jistém ohledu i vychovávání žáků. To, co pedagogické kompetence tvoří, jsou kompetence zaměřující se na osobnost učitele, ale

také na samotné vyučování, při kterém dochází k jejich zdokonalování. Proces osvojování pedagogických kompetencí se vyznačuje dlouhým trváním, jelikož začíná v okamžiku, kdy student pedagogického oboru vstupuje do samotné role studenta na fakultě a následně pokračuje po ukončení studia v procesu reálné praxe v zaměstnání. Student v průběhu studia získává vědomosti a dovednosti a tvoří si vlastní koncepci vyučovacího pojetí. (Švec, 1999). Tyto kompetence se charakterizují také jako součást rozvoje jedince, jehož cílem je dopracování se k pedagogickému jednání, které se vyznačuje vysokou mírou profesionality (Nezvalová, 2001).

3 Koncepce praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Tato kapitola se věnuje objasnění struktury praxí na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. V úvodu kapitoly se zaměřujeme na význam praxe a jejích součástí z obecného hlediska. Dále zmiňujeme navazování spolupráce mezi fakultou a základní školou, na které praxe probíhají. V závěru kapitoly se pozornost věnuje Centru inovativního vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci a také rozborům jednotlivých praxí v rámci výše zmíněných studijních oborů.

3.1 Význam praxe

Termín praxe se v našem případě shoduje s významem, o kterém hovoří Švec (1999, s. 95), podle něj je to „... *praktická pedagogická činnost studentů, ať již na fakultě nebo na školách, kde studenti konají hospitace a pedagogické výstupy.*“

Praxe na pedagogických fakultách jsou nedílnou součástí studia, neboť pouze v reálném prostředí škol dochází ke střetu s realitou pedagogického procesu. Ač se tato skutečnost vnímá jako významná pro profesní růst studenta, stává se, že na praxe není brán takový zřetel. Stává se tomu například z důvodu nedostatečného formálního uchopení praxí, peněžního zabezpečení, nízkého počtu prakticky orientovaných vyučovacích jednotek či vysokých požadavků týkajících se organizace. (Bendl a kol., 2008).

Pro potřeby naší diplomové práce zmiňujeme pouze termín student, a to s ohledem na vysokoškolské studium i na praxe, kterých se účastní. Odkazujeme na popis termínu student na pedagogické praxi, jehož znění popisuje Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 292), jedná se o studenta „... *některé z fakult připravujících učitele, který v rámci předepsaných studijních povinností pracuje ve vybraném školním zařízení (mateřské škole, základní škole, střední škole, speciální škole apod.).*“

Praktické dovednosti vedou od studenta pedagogického oboru k učiteli expertovi. Mísí v sobě dovednosti spojené s činností učitele. Nemělo by se zapomínat na to, že je student získává bez přímé pomoci druhých. Zkušenosti, které studenti nabývají skrze praxe, mohou být jak pozitivní, tak negativní. Jako podstatný záměr se jeví to, aby úspěchy i neúspěchy formovaly začátečníky pedagogického procesu. Potřebujeme, aby se jednotlivé případy získaných zkušeností proměnily v užitek skrze vedení vlastních vyučovacích postupů. (Berliner, 2004). Za praktickými znalostmi se skrývá teoretický základ, na kterém by praktická příprava měla stavět. V tomto případě student zjišťuje, do jaké míry si teoretické znalosti osvojil a zda je

dovede v praxi zužitkovat a aplikovat. Praktickou přípravu chápeme i jako formu motivace pro následný výkon profese. Zároveň hraje důležitou roli též ve smyslu nabývání pedagogických zkušeností, aplikování pedagogických zásad nebo obohacování aspektem interakce s žáky. Při příchodu na praxi se studentovo působení stává samostatnějším především z toho důvodu, že zodpovídá za průběh vyučovací jednotky. I když je stále pod dohledem zkušeného učitele, očekává se od něj vysoká míra zodpovědného vedení. (Kratochvílová, Horká a Škarková, 2015). Švec (1999) sdílí podobnou myšlenku. Říká, že praxe s teoretickými znalostmi působí v souladu a objevuje se ve všech programech učitelství. Pokud se hovoří o efektivní přípravě budoucích pedagogů, odkazuje se právě na propojenou složku teorie a praxe. Jedná se o různá pojetí, kontinuitu či rozsah pedagogicko-psychologických předmětů s celkovým nazíráním na praktické vyučování studentů.

Na pedagogické praxi vystupuje student, avšak nestává se jediným činitelem, který hraje zásadní roli. Mezi další činitele řadíme například vysokoškolského či uvádějícího učitele. Samotný student se pozvolna připravuje k tomu, aby mohl vést vlastní výstupy. Začíná se od mikro-výstupů a končí se samotnou realizací výuky. Délka praxe se odlišuje napříč světem. (Nezvalová, 2001).

Se studentovým působením na praxi se pojí i jeho příprava na vyučování. Řekli bychom, že příprava se s vyučováním nejen pojí, ale dokonce se vyžaduje. O přípravě, kterou student před začátkem výuky sestavuje, hovoříme jako o scénáři, podle kterého se následně řídí. Tento scénář funguje jako opora či záchytný bod snižující míru nervozity i za předpokladu vzniku situace, která se nepředpokládá. Příprava vzniká před samotnou výukou, kdy student přemýšlí nad uskutečnitelnými cíli, celkovou skladbou hodiny, materiálně didaktickými prostředky a dalšími podstatnými segmenty. Velice pomáhá přeříkání přípravy nahlas, pokud se u studenta objeví nervozita či strach z vyučování žáků. (Andrysová, 2018). Červenková (2018) představuje tři typy příprav. Jedná o bleskovou, která se ale nezkušeným učitelům v začátcích nedoporučuje. Spíše by měli pracovat s přípravou průběžnou, která nejvýstižněji pracuje nejen s cíli vyučovací jednotky, ale také s tematickým a předmětovým zaměřením či s přípravou v rámci didaktické analýzy učiva. Ta se zaměřuje na hloubkovou stavbu hodiny z hlediska didaktiky. Vždy by si měl student či učitel psát přípravy písemně, a to z důvodu braní zřetele na aktuální rozpoložení žáků či motivační složky, které se do výuky promítají. Při předem sepsané přípravě se vylučuje riziko nedodržení tématu či obsahu vyučovací hodiny. Jako pozitivní faktor se jeví zápis hodnocení výuky či jednotlivých částí, ze kterých poté učitel může odvodit odlišné způsoby vedení výuky v budoucnu.

Mezi podstatné části prakticky orientované výuky řadíme též sebereflexi a reflexi. Rozdíl mezi těmito dvěma termíny se spatřuje v tom, že sebereflexe směřuje k uvažování nad sebou samým neboli k tomu, jak se studentovi či učiteli daří v různých směrech z vlastního pohledu. Máme na mysli správné vedení výuky, uplatňování vhodných metod a forem, aplikaci dosavadně nabytých zkušeností a znalostí či samotnou práci s žáky, komunikaci s nimi a další. Učitel či student si pokládá otázku, zda správně a vhodně zvolil cíl výuky. K reflexi můžeme přistupovat z pohledu nejen učitele, studenta, ale i žáka. V rámci reflexe se pracuje například s problematikou školy a jejím klimatem, s celkovou atmosférou ve výuce, aplikací metod a forem či vhodným a přiměřeným využíváním cílů vyučování. (Podlahová, 2002).

3.1.1 Formy pedagogické praxe

Praxe dělíme do určitých kategorií či forem. Jedná se o praxi náslechovou, která se zařazuje na samotný počátek praxí. Student se teprve seznamuje s danou třídou, vyučujícím a celým chodem vyučování. Jak zmiňují Coufalová a Asztalos (2010), student se při náslechové praxi seznamuje nejen s výchovně vzdělávacím prostředím, ale také se u něj objevuje nadšení či pozitivní dojem ze setkání s přirozeným a reálným prostředím škol. Absolvování praxí se stává neoddelitelnou součástí pedagogického studia. Jedná se o primární motivaci, která hraje podstatnou roli při výběru studovaného oboru a propojuje se s oblibou práce s dětmi. Dále se organizují praxe průběžné a v závěru studia praxe souvislé. Tyto praxe z hlediska didaktického propojují složku teoretickou a praktickou. Student při praktickém vyučování odkazuje na získané poznatky teoretické báze. Z hlediska formativního se studenti učí komunikovat s žáky a rozvíjí se jejich empatický přístup k nim.

Užitečnost náslechlů se zvyšuje za předpokladu zařazení reflexe promítnuté vyučovací hodiny. Tato reflexe by se měla stát nedílnou součástí náslechlů za přítomnosti pedagoga vyučujícího daný předmět či třídního učitele. Pokud pedagog vynechává tuto součást praktické výuky, může se stát, že se u studenta objeví snižující motivace vzhledem k praxím, ale i k celkovému studiu. Proto by se na rozbor odučené vyučovací jednotky rozhodně nemělo zapomínat i z toho důvodu, že se student formou náslechlů připravuje na samostatné vedení vyučovací hodiny a pohled zkušeného učitele jej obohacuje. (Bochníček, Hališka a kol., 2013).

Po náslechovéch činnostech se obvykle začíná organizovat pedagogický výstup studenta. Témuž výstupu předchází náležitá příprava, která vybízí studenta k přemýšlení o tom, jakým způsobem vyučovací hodinu poskládá. V tomto bodě již student musí vědět, který ročník bude vyučovat a která látka se bude současně v předmětech objevovat, aby poté mohl snáz zvolit cíl hodiny, metody výuky či didaktické pomůcky. Ke zdárnému výstupu přispívá

informovanost o žácích ve třídě a jejich individuálních odlišnostech ze strany uvádějícího učitele. Výstup se odehrává na půdě dané základní školy za přítomnosti uvádějícího učitele. Tento učitel však do výuky nezasahuje, stane se tak pouze v nutných případech nouze, kdy se ve výuce objeví jasné pochybení studenta. Na praxích by se měl studující seznámit s hodnocením úkolů a prací žáků. I tato skutečnost studenta obohacuje. (Bochníček, Hališka a kol., 2013).

Ve chvíli, kdy studentův výstup skončí, přichází na řadu jeho zhodnocení. Toto hodnocení provádí uvádějící učitel. Učitel se v rámci hodnocení zaměřuje na míru zdařilého výstupu, to znamená, co se podařilo uskutečnit a co ne. Hledají se příčiny, proč se jistá věc nepodařila vykonat. V rámci reflexe dochází ke zhodnocení cílů výuky a míry jejich uskutečnění. Díky praktickému vyučování a jednotlivým výstupům se student nejvíce seznámí s realitou učitelské profese a malými krůčky se dostává k úspěšné připravenosti na výkon profese. (Bochníček, Hališka a kol., 2013). Zajímavý pohled na reflexi vyjadřuje Filová a kol. (2013). Ta uvádí, že hlavní záměr dobře mířené reflexe tkví v pomoci a ochotě vystihnout jak více, tak méně zdařilé stránky vyučovací hodiny. Reflexe může mít také podobu tzv. pomáhajícího rozvoru, ve kterém se učitel snaží posílit studentovo pochopení pedagogických situací, které se udály a nabídnout východiska pro jejich zlepšení.

3.1.2 Části pedagogické praxe

Velmi výrazný podíl nesou různé součásti pedagogické praxe, díky kterým nabývá praxe vysoké smysluplnosti. Jako první zmiňujeme hospitace. Jedná se o konkrétní proces probíhající v rámci výchovně vzdělávacího procesu, ve kterém pozorovatel aktivně vnímá a sleduje strukturu vyučovací jednotky, jednotlivé aktivity, působení pedagoga i žáků, jejich vzájemnou komunikaci, dosahování cílů a další. Je nezbytné, aby si i sám pozorovatel vytyčil hlavní body, na které se chce zaměřit. Aby se hospitace stala smysluplnou, požaduje se orientace v pedagogickém procesu ve smyslu vědomostí. Hospitace se stává důležitou z mnoha důvodů, například díky hospitacím může učitel studenta upozornit na existenci chyb, které by posléze mohl napravit. Dále objevení nových, třeba i neznámých aktivit a didaktických her. Klade se důraz na rozvoj dovedností uceleně provádět soupis pozorování. Další část tvoří mikrovýstupy, ve kterých si student buduje své pedagogické schopnosti v rámci situací odehrávajících se v předem připraveném prostředí. Tyto mikrovýstupy slouží jako předchozí fáze před výstupem studenta. Výstupem se myslí studentova samotná výuka žáků, která se opírá o nabyté vědomosti a znalosti. (Fasnerová a Provázková Stolinská, 2016).

3.1.3 Hodnocení

Hodnocení, které k pedagogické praxi patří, vnímá Filová (2013) jako prvek nepostradatelného charakteru. Díky pozitivnímu hodnocení student po absolvování praxe splní daný předmět, pod kterým je praxe vedena. Samotné hodnocení hraje významnou roli v podstatě informací, jež se zakládají na míře rozvoje studenta v oblasti profesionálního růstu. Hodnocení chápe nejen jako formu zpětné vazby, kterou poskytuje znalý uvádějící učitel, ale také konzultaci před výstupem či po výstupu studenta. Hlavní smysl hodnocení se nalézá v pozitivním působení ve zvyšování efektivity studentovy přípravy na vysoké škole. Do hodnocení se zařazují například dobře míněné rady týkající se uchopení učiva, návrhy k práci se třídou, upozorňování na předvídatelné situace odehrávající se v konkrétní třídě s ohledem na její klima, dále pak pochvaly, výtky, kritika a další. Hodnocení se v průběhu praxe nevztahuje pouze k jedné cestě, učitelovi se nabízí mnoho způsobů, jak práci studenta posuzovat a nezapomínat tak na velmi důležitý prvek jako je hodnocení, a to ve všech jeho formách.

3.1.4 Formy spolupráce mezi fakultou a fakultní školou

Vzhledem k faktu, že pozice cvičného, uvádějícího či kooperujícího učitele (v návaznosti na vedení studentů na praxích) není nijak zákonně ukotvena, neexistuje tudíž ani jasně předložená forma, která by odkazovala na přípravu učitelů v již zmíněné pozici. Veškerá aktivita tak směřuje k fakultám. Ty usilují o navázání spolupráce a vhodné komunikace. V některých případech se zasluhují i o různá školení pedagogických pracovníků. Sama fakulta si dokáže sestavit unikátní program nejen pro výběr učitelů ze základních škol, ale také pro vzájemnou spolupráci mezi fakultou a základními školami či přímo s učiteli. (Havel a Šimoník, 2006).

Na každé z fakult či kateder funguje orgán, který se stará o vedení praxí. Pod pojmem vedení si představíme například jejich realizaci, organizaci, zajištění metodiky či dokumentace. Na praxích vede studenta vyučující z dané školy, nikoliv z univerzity. Tito učitelé za vedení obdrží od vysoké školy finanční obnos. (Bendl a kol., 2011).

Výběr učitelů zaštiťuje pedagogická fakulta či lidé, kterým bylo vedení a celý systém praxe svěřen. Většinou se jedná o tzv. metodiky praxí. Jen v malém množství případů se stane, že si fakulta může vybírat z celé škály učitelů. Nejedná se o cílený výběr těchto pedagogů, a to především z toho důvodu, že učitelů, kteří by byli ochotni se podílet na vedení studentů, je málo. Hlavní roli hraje ochota učitelů či dobrý vztah mezi metodiky (fakultou) a učiteli z praxe. (Havel a Šimoník, 2006). Jak uvádí Bendl a kol. (2011), stává se, že propojení základní školy

a univerzity funguje na pomezí vzájemného vztahu. Potvrzená spolupráce staví na uzavření smlouvy mezi těmito dvěma subjekty. Studentovi by měla být poskytnuta pedagogická praxe na kterékoliv škole, pokud to její vedení dovolí, avšak bez ohledu na zakladatele. Školy umožňující praxe studentům obvykle poskytují učitele s mnohaletou praxí. Občas i samy projevují zájem ve prospěch univerzity, a to ve smyslu přijímání studentů jednotlivých učitelských oborů na praxe.

3.2 Centrum inovací ve vzdělávání

V této podkapitole uvádíme detailnější popis jednotlivých složek praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 2022 v rámci Pedagogické fakulty vzniklo nové pracoviště, pod které praxe spadají. Toto pracoviště nese název Centrum inovací ve vzdělávání a nalezneme jej pod zkratkou CIV. Hlavním aktérem, který se zasloužil o vznik pracoviště, je děkan pedagogické fakulty doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D., a to ve spolupráci s Akademickým senátem. CIV se zaměřuje na přípravu nastávajících učitelů, kterou se snaží zkvalitňovat. Centrum zohledňuje nejvýznačnější cíle Reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice, které jdou ruku v ruce se vzděláváním podle cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+. Centrum se vnitřně propojuje s portálem Učitel21. Jedná se o koncept, který zaštiťuje Pedagogická fakulta a který se snaží o budování kvality a spolupráce ale i mnoho dalšího. Představuje požadavek vyššího zastoupení praktické výuky, což opět hraje v synergii s CIV, které jako jeden z bodů jednotlivých cílů zmiňuje těsnější spolupráci Pedagogické fakulty s praxí. (O NÁS, c2023, online, dostupné z: [www.civpdfup.com/onas\[online\]2023](http://www.civpdfup.com/onas[online]2023)).

Centrum inovativního vzdělávání se zaměřuje na studium, přesněji řečeno na jeho rozvoj a podporu tak, aby se zkvalitňovalo. My však v tomto momentě více specifikujeme část pedagogických praxí. Ty rovněž spadají pod CIV. Studenti se mohou obrátit na metodiky, kteří jim poskytují odpovědi na jejich otázky týkající se praxí. Otázkami myslíme především dotazy na průběh praxí, jejich zakončení, práci s portfolií či společnou evaluaci předmětu. Na každé katedře působí alespoň jeden metodik. Pokud bychom se měli zaměřit na Katedru primární a preprimární pedagogiky, pod kterou spadá Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, mohli bychom se obrátit na paní doc. PaedDr. Miluši Raškovou, Ph. D. (Metodici praxí, c2023, online, dostupné z: [www.civpdfup.com/metodici-praxi\[online\]2023](http://www.civpdfup.com/metodici-praxi[online]2023)).

3.2.1 Fakultní školy a zařízení

Fakultními školami se stávají ty základní školy, mezi kterými funguje obousměrná součinnost a dobré vztahy s univerzitou. Fakultní školy poskytují podporující prostředí

studentům a začínajícím učitelům v obohacování a získávání pedagogických zkušeností. Na těchto školách poskytují pomoc a kvalitní zázemí zkušení pedagogové, kteří jsou ochotni sdílet své často i životní zkušenosti. (Fasnerová a Provázková Stolinská, 2016).

Na Univerzitě Palackého v Olomouci poskytuje Pedagogická fakulta studentům zázemí rovněž v rámci fakultních škol. Jedná se převážně o školy v Olomouckém kraji, které s fakultou kooperují. Student s ohledem na obor, ve kterém se vzdělává, navštěvuje buď mateřské, základní nebo střední školy. Pokud by se některá z dříve zmíněných typů škol rozhodla, že by nově ráda navázala spolupráci s Pedagogickou fakultou a splnila by podmínky kladené ze strany fakulty, je dosti pravděpodobné, že by spolupráce navázána byla. Nejprve však musí vedení dané školní instituce zaslat žádost děkanovi Pedagogické fakulty. Tato žádost by měla obsahovat počet studentů, kteří v konkrétní školské instituci pedagogickou praxi absolvovali. Dále shrnutí toho, jakým způsobem školní ústav s Pedagogickou fakultou kooperuje, a to za dobu posledních pěti let. Součástí žádosti se také stává informace o tom, zda studenti mají povoleno na daných školách či zařízeních realizovat výzkumné šetření plynoucí z jejich vysokoškolských povinností. Vzájemná spolupráce se navazuje podepsáním Smlouvy o udělení statutu fakultní školy/fakultního zařízení. Platnost smlouvy činí tři roky. Smlouva se dá prodloužit v případě, že by obě strany projevíli zájem ve spolupráci nadále pokračovat. (Seznam fakultních škol a zařízení Pdf UP, c2023, online, dostupné z: [www.civpdfup.com/fakultni-skoly\[online\]2023](http://www.civpdfup.com/fakultni-skoly[online]2023)).

3.2.2 Pedagogická praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ od 3. – 5. ročníku

Tato podkapitola odkazuje na detailnější popis jednotlivých praxí, které se v rámci studia koncipují. Pedagogická praxe spadá pod určitý studijní předmět daného oboru a ročníku studia. Pro účely naší diplomové práce zmiňujeme pouze předměty od třetího do pátého ročníku v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika v akademickém roce 2022/2023. Důvodem pro výběr daných ročníků bylo větší povědomí studentů v návaznosti na praxe, kterých se účastnili. U studentů se předpokládá i více zkušeností s uvádějícími učiteli.

Nejprve objasňujeme koncepci praxí oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a to postupně od třetího do pátého ročníku studia. Uvádíme jak název předmětu, tak i jeho zkratku. Zkratky uvádíme pouze v rámci teoretické části, nezahrnujeme je do výčtu zkratek vzhledem k jejich vyššímu počtu.

Třetí ročník studia s sebou v zimním semestru přináší průběžné praxe, které řadíme pod předmět s názvem Pedagogická praxe 4 s reflexí. Zkratka tohoto předmětu je KPV/P4R@.

Pracoviště, pod které tento předmět spadá, se nazývá Katedra primární a preprimární pedagogiky. Samotný předmět obsahuje cíl, ke kterému student po dobu praxe směřuje. Uvádí se například schopnost charakterizovat typické vlastnosti žáků první třídy základní školy, zaměřování pozornosti na grafomotoriku a předčtenářství či práce s učebnicemi vhodnými pro první třídu. Dále poté uplatnění nabytých znalostí k práci s výukovými metodami čtení a psaní a další. Podstatnou součástí předmětu je jeho výstup, v tomto případě se jedná o odevzdání hospitačních protokolů. Student ke splnění předmětu dále odevzdává přípravy na vyučovací jednotky a vyplněný a podepsaný dokument s názvem Výkaz pedagogické praxe. Zhodnocení praxe probíhá se studenty a je řízené jejím metodikem. Hodnotící stupnicí je splnil/nesplnil. Na stejném principu hodnocení fungují i ostatní předměty spojované s praxemi. Student po zdárném absolvování této praxe získává dva kredity. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

V letním semestru třetího ročníku přichází na řadu předmět s názvem Pedagogická praxe 5 s reflexí, zkratka předmětu je KPV/P5R@. Student po jejím úspěšném absolvování získává tři kredity. Aby tyto kredity získal, požaduje se splnění předem zadaných úkolů. Nejprve se účastní naslechové praxe v rámci třídy prvního stupně základní školy. V dané třídě se musí objevit alespoň jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Student zpracuje a odevzdá hospitační protokoly a účastní se následné reflexe s metodikem. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

Ve čtvrtém ročníku v zimním semestru praxe spadají pod předmět Pedagogická praxe 6 s reflexí se zkratkou předmětu KPV/P6R@. Student obdobně jako v minulém semestru získává tři kredity. Mezi cíle předmětu patří například schopnost adekvátní práce s didaktickými pomůckami ve vyučovacích jednotkách jednotlivých výchov, určování vhodných organizačních forem a metodických postupů, hledání vztahu mezi rámcovým a školním vzdělávacím programem, zamýšlení se nad použitím vyučovacích strategií a další. Student odevzdává soupis odučených hodin, tzn. jednotlivých příprav na výuku, které absolvoval v prvním, druhém či třetím ročníku na dané základní škole. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

V rámci letního semestru se studentům nabízí průběžná praxe v předmětu Pedagogická praxe 7 s reflexí se zkratkou KPV/P7R@. Praxe se realizuje ve čtvrtém nebo pátém ročníku základních škol. Cíle této praxe se podobají výstupům praxe konané v zimním semestru s tím rozdílem, že se jedná o věkově starší žáky. Řadí se zde vhodný výběr a používání materiálně-didaktických pomůcek, adekvátní volba forem a metod výuky, vyučovacích strategií či

vyhodnocování výuky dle předem stanovených měřítek. Výstupem se stává odevzdání portfolia s obsahem odučených vyučovacích hodin studentem. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

V akademickém roce 2022/2023 studenti pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají pedagogické praxe spojené s odlišným názvem předmětu, než je tomu u nižších ročníků stejného oboru. Stalo se tak z důvodu, že současný pátý ročník studuje jako poslední ročník na fakultě pod předešlou akreditací. Název předmětu se nazývá Pedagogická praxe 3 se zkratkou KPV/UX7Q. Studenti, kteří zdárně předmět dokončí, získávají tři kredity. Praxe v zimním semestru se akcentuje na čtvrtý či pátý ročník v rámci základních škol. Student při nástupu na praxi nejprve podstupuje náslechy, poté již samostatně učí. Tato praxe se začleňuje do jednoho dne v týdnu v řádu čtyř vyučovacích hodin. Mezi vyučované předměty patří matematika, český jazyk a poté předměty ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (vlastivěda, přírodověda) či anglický jazyk. V každém dni student absolvuje jeden náslech (zpočátku při výuce učitele v dané třídě, poté při výuce jiného studenta) a jeden samostatný výstup. Od studenta se požaduje nejen splnění docházky, ale také odevzdání vyplněného a podepsaného výpisu praxí včetně hodnocení učitele i souboru příprav na výuku. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

V letním semestru student absolvuje svou první a zároveň poslední souvislou praxi. Název této praxe je Souvislá pedagogická praxe. Zkratka, která se s tímto předmětem pojí, je KPV/USXQ. Jelikož se jedná o souvislou praxi, počet kreditů se navýšil na dvanáct. Student se nejen seznamuje s třídou a s jejím třídním učitelem, ale také s reálným chodem školy. Student projde dvěma typy základních škol, a to plnoorganizovanou základní školou a malotřídní školou. Student využívá nabyté vědomosti z dosavadního studia, ale také zkušenosti z předešlých průběžných praxí. Celkový počet vyučovacích hodin činí 160. Jedná se o 8 týdnů, každý den by měl student odučit čtyři vyučovací jednotky. Jelikož se jedná o souvislou praxi, na kterou student dochází v průběhu celého týdne, vyučuje student všechny předměty v rozvrhu dané třídy. Záleží na vedení školního zařízení, který ročník bude student vyučovat, a to libovolně od prvního do pátého. Pro uznání předmětu je nutné odevzdat soubor příprav a mít splněnou docházku. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

3.2.3 Pedagogická praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika od 3. – 5. ročníku

I v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika se koncipuje složka

praxí. Tento obor staví základy na učitelském jednostupňovém studiu, ale s doplněním o složku speciální pedagogiky. V rámci třetího ročníku zimního semestru se student seznamuje s reálným prostředím škol v rámci předmětu s názvem Pedagogická praxe v elementární třídě ZŠ se zkratkou KPV/TXE@. Po zdárném absolvování praxe student získává zápočet spolu s pěti kredity. Tato praxe směřuje k první třídě základní školy, proto i cíle míří právě k obsahu týkající se problematiky prvních tříd. Student má za úkol svou pozornost zaměřovat na školní zralost žáků či na rozvoj jejich zrakové a sluchové percepce. Nezapomíná se ani na práci s učebnicemi. Student se snaží provést rozbor učebnic, které se využívají v rámci čtení a psaní v první třídě. Studentovi je dovoleno otestovat své znalosti v oblasti výuky metod čtení a psaní či přispět k rozvoji grafomotorických či předčtenářských dovedností u žáků. Student po vykonání praxe odevzdá soubor s hospitačními záznamy z vyučovacích hodin spolu s přípravami na výstupy a Výkazem pedagogické praxe. Nezapomíná se ani na závěrečné reflektování praxe s metodikem. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

V letním semestru se praxe koncipuje jako průběžná s tím rozdílem, že se koná na školách speciálních. Student získává dva kredity po jejím úspěšném absolvování. Samotná praxe nese název Průběžná praxe na speciálních školách a nalezneme ji pod zkratkou USS/TNSX. Tato praxe je garantována Ústavem speciálněpedagogických studií. Studenti se účastní výchovně vzdělávacího procesu nejen na půdě speciálních škol, ale také na školách praktických v rámci tříd rehabilitačních či v klasických základních školách s integrovanými žáky. Studenti se v úvodu praxe účastní čtyř hodin náslechu, poté se pokračuje v samostatných výstupech, jejichž počet činí šest vyučovacích hodin. Na praxích student využije své nabyté vědomosti a znalosti získané výukou na fakultě v rámci speciálně pedagogicky zaměřených předmětů. Hlavním cílem je seznámení s těmito typy škol, reálným prostředím a okruhem speciálně pedagogických disciplín. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

Ve čtvrtém ročníku v zimním semestru se studenti seznamují s praxemi na základních školách psychopedického typu. Názvem předmětu je Průběžná a souvislá praxe na speciálních školách 1 a pojí se se zkratkou USS/TVX1. Studenti navštěvují stejné školy jako v letním semestru třetího ročníku. Úkolem praxe je především seznámení s chodem školy a danou třídou i se samotným výchovně vzdělávacím procesem a jeho složkami. Studentovi je umožněno v dané třídě samostatně vyučovat. Požaduje se příprava na výuku. Předmět se ukončuje udělením zápočtu s pěti kredity. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné

z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

V letním semestru studenti čtvrtého ročníku vykonávají praxi v rámci předmětu Průběžná a souvislá praxe na speciálních školách 2. Zkratka předmětu je USS/TVX2. Praxe se organizuje v rámci elementárních tříd, ve kterých se student nejprve účastní náslechnů a následně již sám vyučuje. Od studenta se očekává svědomitá příprava, která se pojí s četbou literatury a zákonů, kterými se definují zařízení nabízející výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby mohlo dojít k udělení zápočtu čítající pět kreditů, požaduje se odevzdání deníku praxí, který obsahuje jednotlivé výstupy a také vypracování a odevzdání případové studie. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

Na studenty pátého ročníku v zimním semestru čeká předmět s názvem Průběžná a souvislá praxe na speciálních školách 3, který nalezneme pod zkratkou USS/TVX3. Tato praxe se také organizuje na speciálních školách, kam docházejí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Student se účastní náslechnů a posléze i sám vyučuje. Po vykonání praxe student získává pět kreditů. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

Poslední praxí je Průběžná praxe na základních školách konaná v letním semestru. Tento předmět se pojí se zkratkou KPV/TPZX. Student se setkává s žáky první třídy základní školy a využívá dosavadní znalosti a zkušenosti k práci se třídou. (Studijní agenda, c2023, online, dostupné z: [https://stag.upol.cz/portal/studium\[online\]2023](https://stag.upol.cz/portal/studium[online]2023)).

II Praktická část

4 Výzkumné šetření

V rámci praktické části diplomové práce se zabýváme problematikou uvádějícího učitele na praxích studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Hlavní cíl diplomové práce, ke kterému směřujeme, spatřujeme v definování profesních předpokladů uvádějícího učitele determinujících kvalitu pedagogické praxe. Z hlavního cíle nadále vznikly cíle dílčí (VDC1, VDC2 a VDC3).

VDC1: Interpretovat očekávání studentů vzhledem k profesním kompetencím uvádějícího učitele.

VDC2: Stanovit ukazatele úspěšné komunikace a účinné interakce mezi uvádějícím učitelem a studentem.

VDC3: Navrhnout opatření směřující k zefektivnění praxí studentů.

4.1 Výzkumné otázky a výzkumný problém

V praktické části ukotvujeme výzkumné otázky. Následující výzkumné otázky se stanovují na základě hlavního cíle diplomové práce. Jedná se o jednu hlavní výzkumnou otázku (HVO) a pět dílčích výzkumných otázek (DVO).

HVO: Jaký vliv má uvádějící učitel na kvalitu praxe studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

DVO1: Jakým způsobem uvádějící učitel reflektuje studentem realizované vyučovací jednotky?

DVO2: Jaké osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele ovlivňují motivaci studenta na praxích?

DVO3: Jaké jsou pilíře účinné interakce a úspěšné komunikace mezi uvádějícím učitelem a studentem?

DVO4: Jak studenti reflektují důležitost vlastního rozhodnutí uvádějícího učitele pro volbu pozice uvádění studentů na praxích?

DVO5: Co studenti navrhnou k zefektivnění praxí?

Stanovení výzkumného problému (VP), stojí na kvalitě pedagogické praxe založené na kompetencích uvádějícího učitele a zní následovně.

VP: Profesní předpoklady uvádějícího učitele ovlivňující motivaci studenta na praxích.

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro potřeby výzkumu v rámci naší diplomové práce jsme zvolili dva předpoklady, které popisujeme níže.

1. Myslíme si, že pokud plní uvádějící učitel povinnosti, které mu tato funkce ukládá, svědomitě, zvyšuje se tím efektivita praxe.
2. Domníváme se, že pokud funguje mezi uvádějícím učitelem a studentem účinná komunikace, efektivita praxe se zvyšuje.

V rámci metodologie využíváme konkrétní výzkumný design. Jedná se o propojení kvalitativně kvantitativního výzkumu. Jak zmiňuje Hendl (2016, s. 56), jedná se o typ, „... *kdy výzkumník využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. V zjednodušeném třífázovém modelu výzkumného procesu se nejdříve určují výzkumné otázky, pak se shromažďují data a nakonec se analyzují.*“ Obdobně na tuto problematiku nahlíží Skutil a kol. (2011). Využívání smíšeného přístupu vnímá jako zdroj vzájemného obohacování v rámci silných i slabých stránek obou typů výzkumů. Gavora (2010, s. 35) popisuje tyto dva typy výzkumu. Říká, že, „... *kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat.*“, dále popisuje, že, „... *kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický, podobný.*“

Hlavním důvodem pro výběr smíšeného designu je zmíněná propojenost, a to nejen v rámci typů výzkumného šetření, ale také v rámci propojenosti získaných informací. Z dosažených výsledků skrze kvantitativní přístup se stala pevná základna pro využití v rámci kvalitativního šetření, které se zaměřovalo na podrobnější prozkoumání výsledků s ohledem na dílčí cíle diplomové práce.

Výběr smíšeného designu se jevil jako přínosný z hlediska validity. Tu chápeme jako určitý znak jednotlivých výzkumných přístupů, jenž se zaměřuje na platnost dosažených výsledků. Rádi bychom odkázali i na konstruktovou validitu. Toto odvětví validity pracuje se dvěma výzkumnými designy a hledá určitý balanc mezi zjištěnými výsledky obou designů. Za předpokladu, že se výsledky jeví jako podobné, můžeme hovořit o dodržení konstruktové validity. Druhým znakem vztahujícím se k výzkumnému šetření je reliabilita čili důvěryhodnost výzkumného designu vzhledem k danému šetření. Pokud chceme rozpoznat míru reliability, můžeme využít například ekvivalentní formy v rámci téhož okruhu osob.

Zajímá nás, zda se obsah víceméně neliší, a to za předpokladu rozdílné struktury předepsaných údajů. Skutil a kol. (2011).

4.3 Nástroje sběru dat

Pro účely naší diplomové práce byl v praktické části ke sběru dat použit nástroj kvantitativního výzkumu, a to dotazník. Dotazník podle Skutila a kol. (2011) patří mezi velmi rozšířené formy získávání dat. Dotazník si zakládá na tom, jakým způsobem jednotlivci nahlíží na danou problematiku. Výzkumník může vybírat ze dvou variant dotazníků. Jedná se o standardizovaný dotazník, který se zakládá na jednotnosti a dále tzv. vlastní konstrukce dotazníku. Chráška (2016, s. 158) odkazuje na nedostatky vztahující se k dotazníku. Píše, že, „... *dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí...*“

V dotazníku se mohou objevit různé typy položek, jinak řečeno otázek. Skutil a kol. (2011) představuje základní rozdělení. U otázek otevřených se může respondent plně rozepsat a uvést svůj postoj. Dále pak otázky uzavřené, ve kterých respondent volí mezi variantami odpovědí. Polouzavřené otázky sice nabízejí jednotvárnou formu odpovědi, ale dávají možnost uvedení vlastního postoje k odpovědi. Předposledním druhem otázek jsou testovací, které se využívají ve školských institucích. Objevují se i otázky škálovací, zde respondent využívá ke své odpovědi škálu.

V našem případě bylo použito několik typů otázek. Ke každé otázce uvádíme jeden názorný příklad z dotazníku.

- a) Otevřené – „Zde je prostor pro Vaše doplňující vyjádření k problematice uvádějíciho učitele.“ (Respondenti se mohli vyjádřit vlastními slovy.)
- b) Uzavřené – „Jak často je Vám umožněno vnést do hodiny vlastní náměty, postupy či nápady?“ (Respondenti vybírali z odpovědí vždy, velmi často, často, zřídka, nikdy.)
- c) Polouzavřené – „Chová se k Vám učitel jako partner, přívětivý rádce?“ (Respondenti volili mezi odpověďmi ano, ne a jiná.)
- d) Škálovací – „Jak moc je podle Vás důležité, aby si sám učitel zvolil, zda chce studenty na praxích vést?“ (Respondentům byla poskytnuta škála od 1 – 5 s počátkem začínajícím jedničkou jako nejméně důležité a končícím pětkou jako nejvíce důležité.)

Celý dotazník se skládal ze sedmnácti položek různého typu, které zmiňujeme výše. Úvod dotazníku patřil k seznámení respondentů s názvem diplomové práce a jeho hlavním cílem spolu s poděkováním za vyplnění a ujištěním o anonymitě každého jednotlivého respondenta, který dotazník vyplní.

Ke sběru dat v rámci kvalitativního výzkumu byl zvolen rozhovor. Chráska (2016, s. 176) nazývá dotazník také jako interview, které popisuje jako metodu „... *shromáždování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“ Skutil a kol. (2011) objasňuje tři možné typy rozhovoru, které výzkumník může použít. Jedná se o strukturovaný rozhovor, který si zakládá na předem stanovených otázkách. Pokud se výzkumník doptává a snaží se získat další možné informace, avšak se i nadále řídí podle stanoveného scénáře otázek, jedná se o rozhovor polostrukturovaný. Posledním typem je rozhovor nestrukturovaný.

Hendl (2016) píše, že výzkumník často spolupracuje s informanty tváří v tvář v prostoru, který si vzájemně zvolí. Výzkumník si předem připraví scénář otázek v utříbeném pořadí a ty v rozhovoru použije. Informant se snaží na otázky odpovídat, a to zcela sám v tom smyslu, že se mu nenabízí znění možných odpovědí. Je dovoleno hovořit naprosto otevřeně, dle svobodných postojů a nazírání na věc. Rozhovor by měl mít jasně vymezené části, začíná se od nenáročných otázek navozující klidnou atmosféru spolu s informovaným souhlasem a představením tématu rozhovoru. Poté se přechází k jednotlivým otázkám, rozhovor končí ukončujícími otázkami a rozloučením. V praktické části se druhým nástrojem sběru dat stal právě polostrukturovaný rozhovor, ke kterému se vztahovaly jednotlivé otázky.

4.4 Výzkumný soubor

Cílovým souborem respondentů v rámci jak kvantitativního, tak kvalitativního šetření, se stala skupina studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spolu se studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika, a to od třetího do pátého ročníku prezenčního studia na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Soubor respondentů z řad studentů zmíněných oborů jsme vyhodnotili jako nejvhodnější z důvodu, že jedná o studenty učitelství, kteří se setkávají s uvádějícími učiteli na praxích pod záštitou Pedagogické fakulty. Mířili jsme pouze na studenty od třetího do pátého ročníku proto, že se jedná o studenty s více zkušenostmi z prostředí praxe, a tudíž i s více zkušenostmi s uvádějícími učiteli. Soubor respondentů byl obohacen o studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika z důvodu rozšíření kýženého souboru a z důvodu určité harmonie a podobnosti s oborem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ i v rámci

studijních praxí.

Dotazník vyplnilo 76 respondentů. Rozhovoru se účastnily tři studentky. Jednalo se o studentky čtvrtého a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a studentku třetího ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Pro obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika byla vybrána studentka ze třetího ročníku z důvodu konání praxe pod záštitou Katedry primární a preprimární pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. V letním semestru se studenti setkávají s praxemi na speciálních školách, které spadají pod Ústav speciálněpedagogických studií.

4.5 Deskriptivní analýza dotazníkového šetření

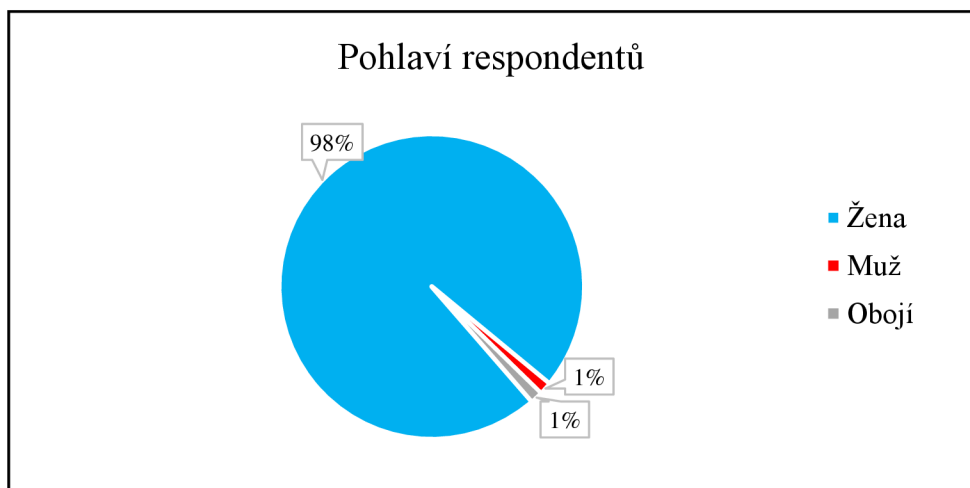
V této kapitole popisujeme vyhodnocení dotazníkového šetření. Dotazník se skládal ze 16 číslovaných otázek a ze dvou úvodních otázek zjišťujících pohlaví a ročník studia. V závěru se nacházela jedna otázka nepovinná, která navazovala na otázku předcházející. Zcela poslední otázka vztahující se ke svobodnému vyjádření s ohledem na problematiku uvádějícího učitele byla také nepovinnou položkou. U otázek číslo 1, 2 a 14 byla použita forma pětibodové škály. V případě otázky číslo 1 respondenti vyznačovali důležitost interakce (na škále od čísla 1 jako nejvíce důležitá po číslo 5 jako nejméně důležitá). U otázky číslo 2 respondenti značili míru připravenosti na praxe (na škále od čísla 1 jako velice připraven/a po číslo 5 jako nedostatečně připraven/a). U poslední škálové otázky číslo 14 respondenti označovali důležitost volby vlastního rozhodnutí k pozici uvádějícího učitele (na škále od čísla 1 jako nejméně důležitá po číslo 5 jako nejvíce důležitá).

Položky s odpověďmi v následujících řádcích podrobněji popisujeme. Přikládáme zaznačení jednotlivých odpovědí v rámci grafů doplněné o tabulku s přesnými číselnými údaji. V závěru každé položky nechybí ani konečné vyhodnocení. V příloze diplomové práce se nachází plné znění dotazníku.

Pohlaví:

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Žena	74	98 %
Muž	1	1 %
Obojí	1	1 %

Tabulka 1 – Pohlaví studentů



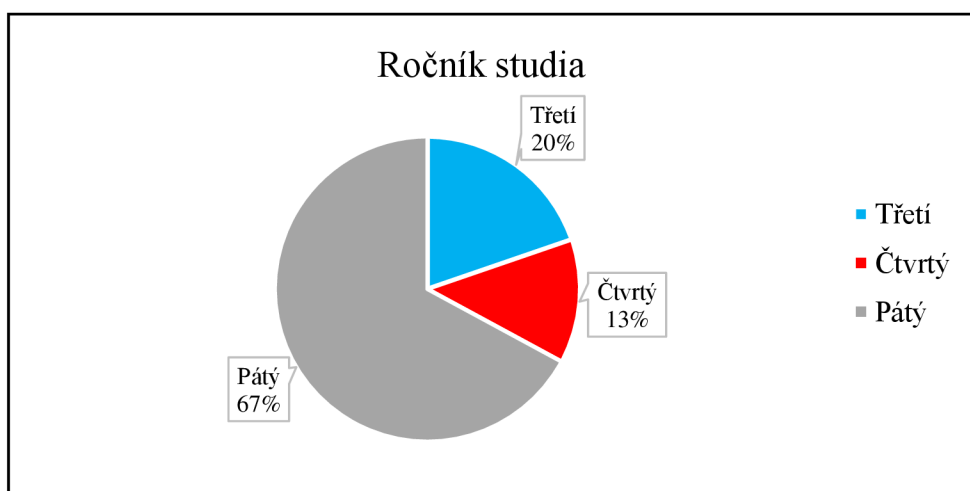
Graf 1 – Pohlaví studentů

Z grafu lze vyčíst, že dotazníkového šetření se zúčastnilo 98 % žen, 1 % mužů, a 1 % jedince cítícího se jako oboje pohlaví. Celkový počet respondentů se rovná počtu 76. Můžeme si povšimnout, že dotazník vyplnila valná většina žen, tedy studentek. To nás ale nepřekvapilo, neboť obory učitelství zastupují spíše ženy.

Ročník studia:

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Třetí	15	20 %
Čtvrtý	10	13 %
Pátý	51	67 %

Tabulka 2 – Ročník studia



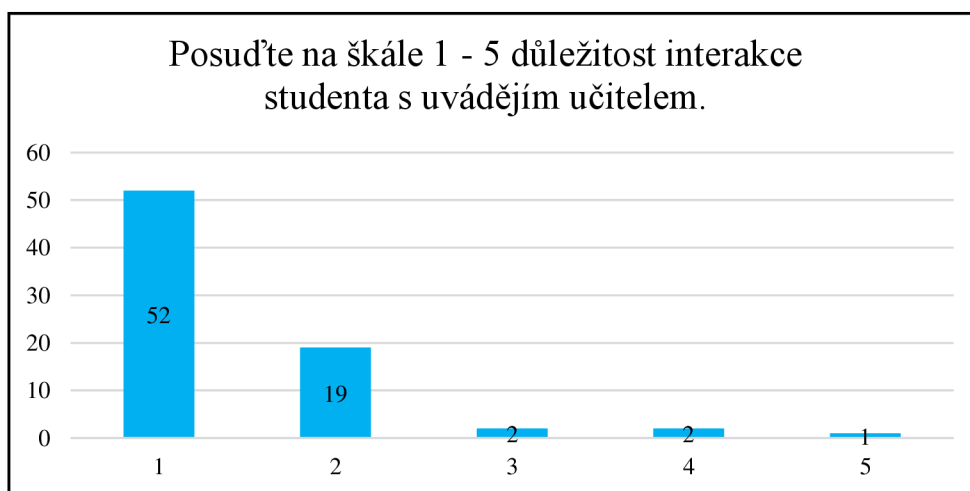
Graf 2 – Ročník studia

V grafu názorně vidíme jednotlivé zastoupení studentů, kteří dotazník vyplnili, a to v rámci tří ročníků. Nejvyšší počet studentů spatřujeme v rámci pátého ročníku, to je 67 %. S 20 % se pojí třetí ročník. 13 % studentů čtvrtého ročníku dotazník vyplnilo.

Položka č. 1: Posuďte na škále 1 – 5 důležitost interakce studenta s uvádějícím učitelem/cvičným učitelem.

Škála 1 – 5	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
1 (nejvíce důležitá)	52	68 %
2	19	25 %
3	2	3 %
4	2	3 %
5 (nejméně důležitá)	1	1 %

Tabulka 3 – Důležitost interakce



Graf 3 – Důležitost interakce

První číslovaná položka se zaměřovala na pohled respondenta na důležitost interakce studenta s uvádějícím učitelem. Ze sloupcového grafu lze vyčíst, že dle odpovědí respondentů hraje interakce velkou roli. Jako nejvíce důležitou jí vnímá 68 % dotazovaných. Jako méně důležitou pak 25 % dotazovaných. Jako nejméně důležitou (v grafu označenou číslem 5) ji vnímá pouze jeden dotazovaný. Zbylé dva sloupce s číslem 3 a 4 shodně označili dva dotazovaní, zde se udává procentuální zastoupení na 3 %.

Položka č. 2: Cítíte se být připraven/a na praxi z hlediska vědomostí získaných výukou na fakultě (tzn. jakým způsobem vysvětlit látku, jakým způsobem se na výuku připravit, jak hodnotit žáky)?

Škála 1 – 5	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
1 (dostatečně připraven)	1	1 %
2	7	9 %
3	29	38 %
4	31	40 %
5 (nedostatečně připraven)	8	10 %

Tabulka 4 – Přípravenost na praxi



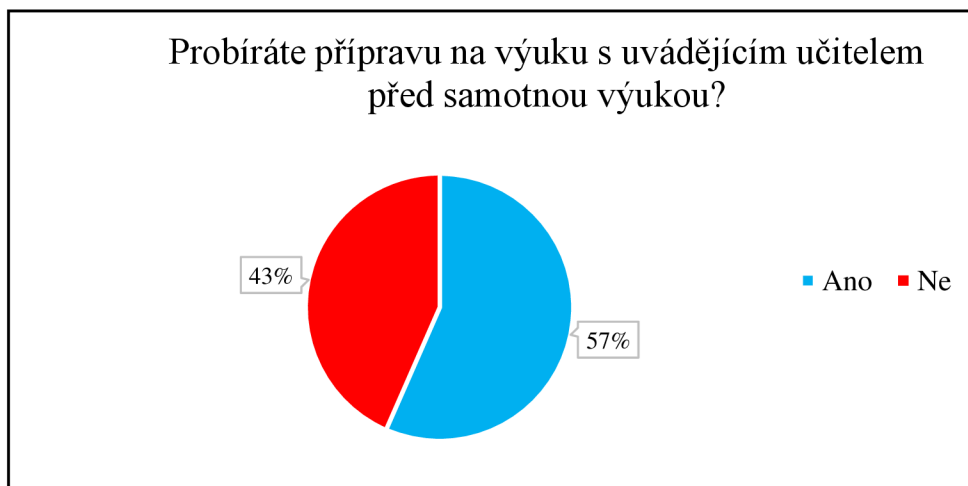
Graf 4 – Přípravenost na praxi

V rámci druhé položky z dotazníku jsme zkoumali názor týkající se připravenosti na praxi z hlediska vědomostí získaných na fakultě. Respondenti odpovídali formou škály (1 – dostatečně připraven/a, 5 – nedostatečně připraven/a). Pouze jeden respondent určil, že se cítí být na praxi dostatečně připraven skrze výuku na fakultě. Nejvyšší počty odpovědí vidíme v samotném středu, a to 29 na škále tři a na škále čtyři – 31. Nedostatečně připraveno se cítí 8 respondentů, což je 10 %. Tato skutečnost nás překvapila, neboť při studiu by studenti měli nabývat co nejvíce vědomostí a znalostí uplatnitelných při budoucí výuce žáků.

Položka č. 3: Probíráte přípravu na výuku s uvádějícím učitelem před samotnou výukou?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Ano	33	43 %
Ne	43	56 %

Tabulka 5 – Konzultace příprav na výuku



Graf 5 – Konzultace příprav na výuku

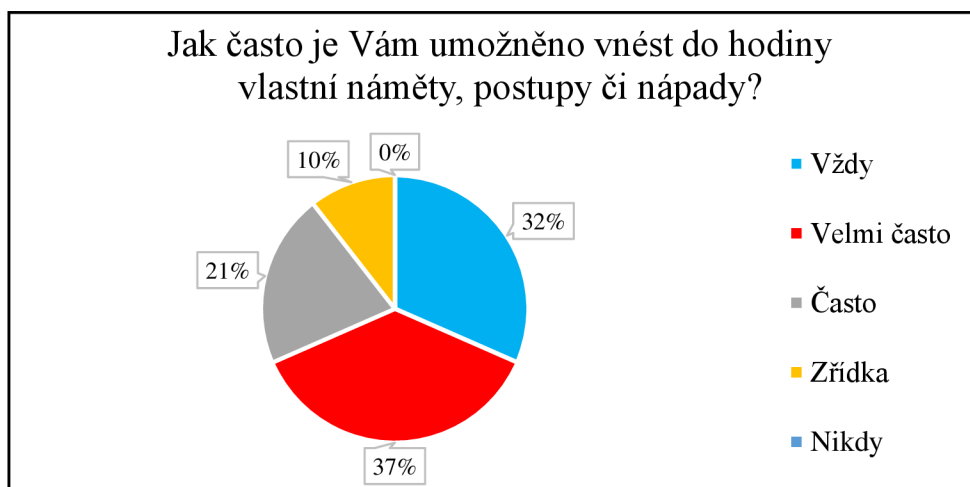
Z grafu vztahujícího se k položce číslo 3 lze vyčíst, že studenti, kteří nekonzultují přípravu s uvádějícím učitelem před samotnou výukou, je méně, přesně tedy 43 %. Zbylých 57 % studentů s uvádějícím učitelem přípravu konzultuje. Toto procentuální rozložení nás nepřekvapilo, neboť se najdou studenti, kteří nevyhledávají tuto formu pomoci nebo jim ani nemusela být nabídnuta. Dle našeho názoru se jeví konzultace přípravy před výukou jako podpora, která dokáže studentovi v začátcích velice pomoci.

Položka č. 4: Jak často je Vám umožněno vnést do hodiny vlastní náměty, postupy či nápady?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Vždy	24	32 %
Velmi často	28	37 %
Často	16	21 %
Zřídka	8	10 %

Nikdy	0	0 %
-------	---	-----

Tabulka 6 – Kreativita a vlastní iniciativa studenta



Graf 6 – Kreativita a vlastní iniciativa studenta

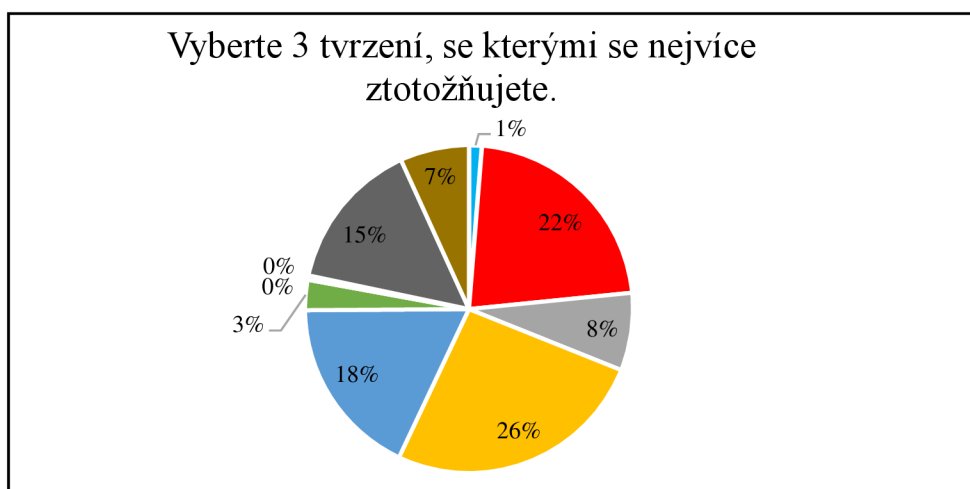
V položce číslo 4 studenti označovali pouze jednu z možností. Největší procentuální zastoupení vidíme v odpovědi „velmi často“ na otázku, v jaké frekvenci se studentům povoluje vnášet vlastní náměty a nápady do výuky. Zde se shoduje 37 % dotazovaných studentů. Pouze o 5 % méně se ztotožňuje s odpovědí „vždy“, a to v součtu 32 %. Studentů, kterým je často dovoláno vnášet do hodin vlastní náměty, je 21 %. Těm, kterým se to dovoluje pouze zřídka, zbylých 10 %. Ani jeden ze studentů, který dotazník vyplnil, se nesetkal s učitelem, který by mu aplikaci vlastních námětů do výuky nepovolil. Tato skutečnost nás potěšila.

Položka č. 5: Vyberte 3 tvrzení, se kterými se nejvíce ztotožňujete.

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Učitel má povinnost oznamovat téma výuky alespoň 4 dny před samotnou výukou.	3	1 %
Učitel ve výuce hospituje, následně výuku odučenou studentem společně konzultují.	52	22 %
Učitel do hodiny nezasahuje, narušuje tím studentovu práci.	18	8 %

Učitel funguje jako rádce (snaží se vždy poradit, pomoci, student se necítí jako přítěž).	61	26 %
Učitel dává studentovi prostor vnést do hodiny vlastní nápady a náměty.	42	18 %
Učitel poskytuje veškeré materiály k výuce.	7	3 %
Učitel by měl brát studentovo působení ve výuce jako záležitost postradatelného charakteru.	0	0 %
Učitel má právo do průběhu hodiny zasáhnout z jakéhokoliv důvodu.	1	0 %
Učitel komunikuje se studentem vstřícným způsobem bez známek nadřazenosti.	35	15 %
Je důležité, aby učitel byl na pozici uvádějícího učitele především z vlastního rozhodnutí.	16	7 %

Tabulka 7 – Charakteristika a kompetence uvádějícího učitele



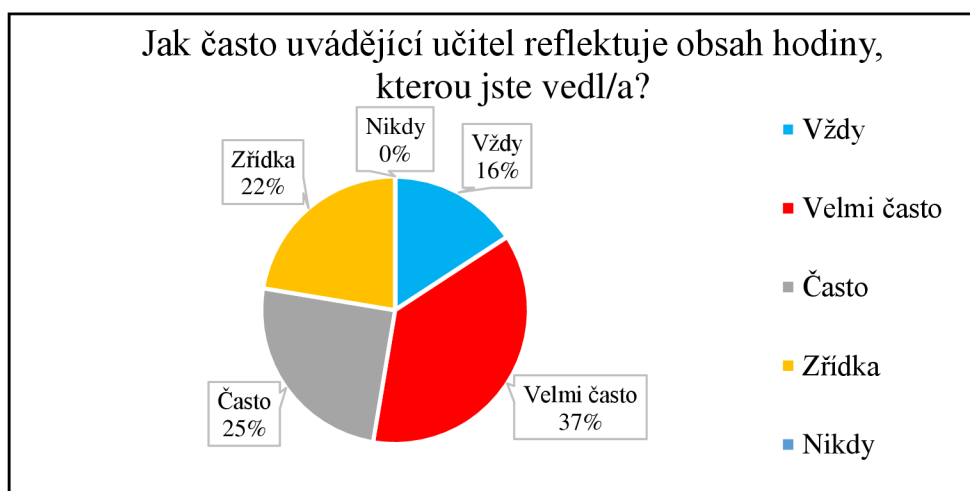
Graf 7 – Charakteristika a kompetence uvádějícího učitele

V položce číslo 5 respondenti vybírali z tvrzení, se kterými se nejvíce ztotožňují z pohledu práce uvádějícího učitele, a to v průběhu samotné praxe. V tvrzeních se objevilo i téma komunikace či vlastního rozhodnutí stát se uvádějícím učitelem. Po respondentech se požadovalo vybrání třech tvrzení, avšak někteří z nich daný počet nedodrželi a odpovědi zaškrtnli více. Mohlo se tak stát z nedostatečného porozumění zadání či přehlédnutí počtu v zadání položky. Na tuto skutečnost nahlížíme jako na možné úskalí výzkumu. Co se týče procentuálního zastoupení, nejvíce se respondenti ztotožňují s vizí učitele jako rádce. Zde se procentuální zastoupení potýká s 26 %. Další tvrzení, které se zaměřuje na hospitaci a konzultaci výuky se studentem, se spojuje s 22 % zaškrtnutých odpovědí. Třetí nejvíce vyhledávané tvrzení je dovolení studentovi vnášet do výuky vlastní nápady a náměty. V závěru interpretace této položky zmiňujeme tvrzení, které nebylo zvoleno vůbec, a to přijímání studentového působení ve výuce jako záležitost postradatelného charakteru. Velmi nás tato informace potěšila. Ani jeden z respondentů se neztotožňuje s tím, že by praxe nebyly důležité. Popisujeme i tvrzení spojované se zásahy učitele do průběhu výuky z jakéhokoliv důvodu. Zde se objevilo pouze jedno označení. Můžeme tedy z dostupných informací vyvodit, že s těmito dvěma tvrzeními se respondenti téměř neztotožňují na rozdíl od ostatních, ve kterých vidíme vyšší zastoupení.

Položka č. 6 – Jak často uvádějící učitel reflektuje obsah vyučovací hodiny, kterou jste vedl/a (použité metody, materiálně-didaktické pomůcky, komunikace s žáky, celkové složení vyučovací hodiny)?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Vždy	12	16 %
Velmi často	28	37 %
Často	19	25 %
Zřídka	17	22 %
Nikdy	0	0 %

Tabulka 8 – Reflexe obsahu výuky



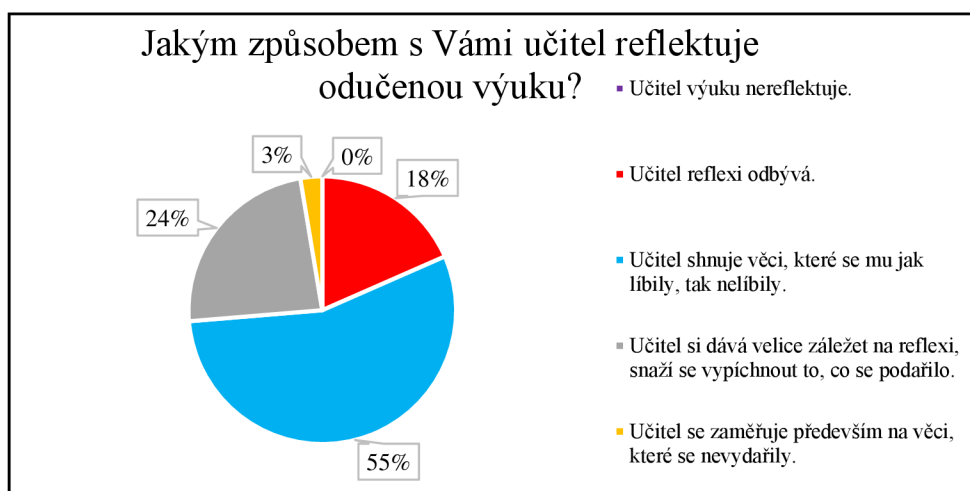
Graf 8 – Reflexe obsahu výuky

Na otázku týkající se frekvence reflektování obsahu vyučovací jednotky ze strany učitele směrem ke studentovi se 12 respondentů shodlo, že jim je tato možnost nabízena vždy, s ohledem na procenta to činí 16 %. 37 % studentů se shodlo, že k reflektování obsahu dochází velmi často. 25 % studentů zvolilo, že se to děje často a v hned v závěsu 22 % studentů zvolilo možnost „zřídka“. Nenašel se žádný student, který se setkal s žádnou formou reflektování odučené výuky. Velice nás potěšilo, že 16 % studentů se vždy setkalo s reflexí výuky na praxích a že se 37 % studentů s ní setkalo velmi často. Reflexe hodnotíme jako nezastupitelný aspekt praxí.

Položka č. 7 – Jakým způsobem s Vámi učitel reflektuje odučenou výuku?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Učitel se mnou výuku nereflektuje.	0	0 %
Učitel reflexi odbývá.	14	18 %
Učitel shrnuje věci, které se mu jak líbily, tak nelíbily.	42	55 %
Učitel si dává velice záležet na reflexi, snaží se vypíchnout podařené věci.	18	24 %
Učitel se zaměřuje na nevydařené věci.	2	3 %

Tabulka 9 – Formy reflexe



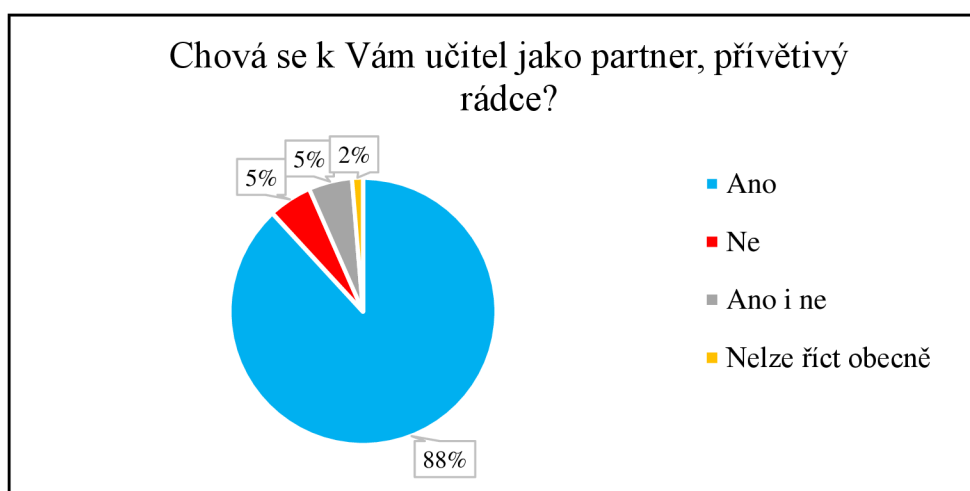
Graf 9 – Formy reflexe

Nejvíce studentů, a to 55 %, zvolilo, že učitelé reflektují výuku a shrnují věci, které se jim jak líbí, tak nelíbí. Téměř na stejné úrovni, co se týče procent, jsou studenti, kteří se setkali s reflexí ledabylou, v zastoupení s 18 %. 24 % studentů se shoduje s tím, že se učitelé spíše zaměřují na věci vydařené. Mezi studenty se našli i takoví, kteří se na praxích setkali s reflexí mířenou na nevydařené věci, jednalo se o dva studenty. Velice pozitivně se jeví skutečnost, že více než polovina studentů se setkala s učiteli, kteří se snažili nalézt jak více, tak méně vydařené aspekty s nazíráním na studentovo působení ve výuce.

Položka č. 8 – Chová se k Vám učitel jako partner, přívětivý rádce?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Ano	67	88 %
Ne	4	5 %
Ano i ne	4	5 %
Nelze říct obecně	1	2 %

Tabulka 10 – Jednání uvádějícího učitele



Graf 10 – Jednání uvádějícího učitele

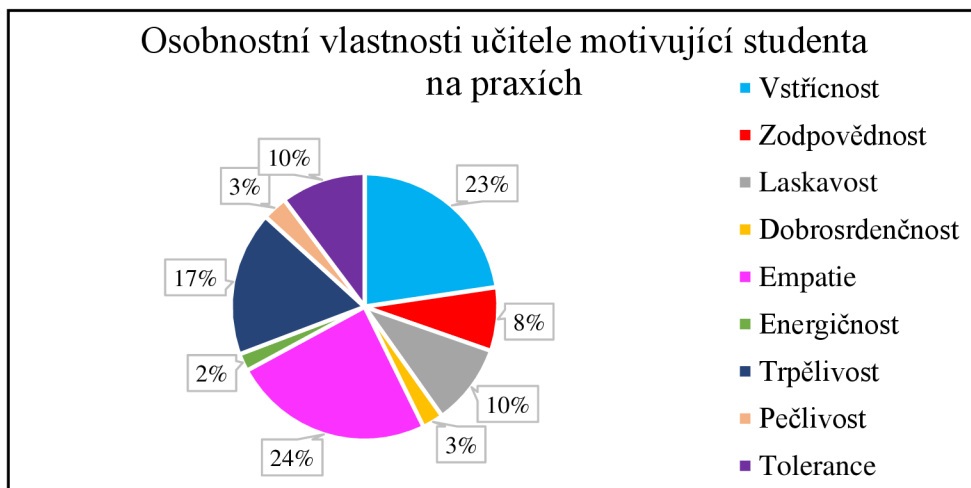
U této položce si můžeme povšimnout většinového zastoupení odpovědi „ano“ na otázku, zda se ke studentům chová uvádějící učitel jako přívětivý rádce. 88 % dotazovaných studentů takto učitele vnímalo. Pouhých 5 % studentů se shodlo, že uvádějící učitel takto nepůsobil, tudíž, že v něm nenašli oporu. Stejně procento studentů se na praxích setkalo jak s partnerským, tak s méně vstřícným přístupem. Jeden student sdělil, že na tuto položku nelze jednoznačně odpovědět. Jelikož se jednalo o položku s možností odpovědi ano, ne a jiná, studentům se otevřela možnost vyjádřit se vlastními slovy. Takto učinilo 5 respondentů, jejichž odpovědi byly rozděleny do dvou skupin nových odpovědí. Skupinami byla odpověď současně ano i ne a odpověď nelze říct obecně. Do těchto skupin se rozdělily odpovědi studentů dle stejného záměru či podobnosti.

Položka č. 9 – Vyberte 3 tvrzení, které nejvíce odpovídají osobnostním vlastnostem, které by podle Vás měl mít uvádějící učitel, aby Vás motivoval.

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Vstřícnost	53	23 %
Zodpovědnost	18	8 %
Laskavost	23	10 %
Dobrosrdečnost	6	3 %
Empatie	57	24 %
Energičnost	5	2 %

Trpělivost	41	17 %
Pečlivost	7	3 %
Tolerance	24	10 %

Tabulka 11 – Osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele



Graf 11 – Osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele

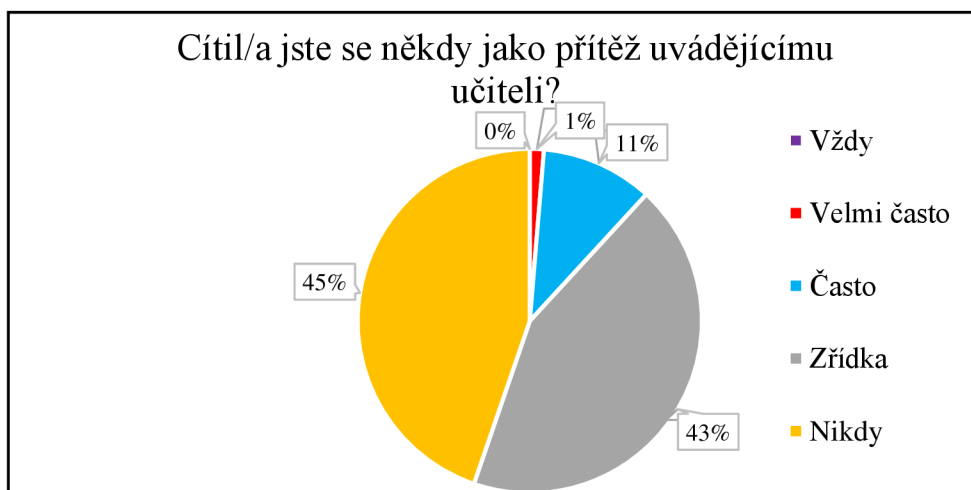
Dominují tři osobnostní vlastnosti, a to empatie s 24 % zaškrtnutých odpovědí, vstřícnost s 23 % a trpělivost se 17 %. Nejméně vyhledávanou vlastností se stala energičnost se 2 %, pečlivost se 3 % a dobrosrdečnost se 3 %. Respondenti byli vyzváni k vybrání pouze tří tvrzení – vlastností, se kterými se nejvíce ztotožňují. Avšak některý z respondentů daný počet nedodržel a vybral více než tři vlastnosti. Mohlo se tak stát z nedostatečného porozumění zadání či přehlédnutí počtu v zadání položky. Na tuto skutečnost nahlížíme jako na možné úskalí výzkumu. Avšak i nadále pracujeme s podstatnými daty, při nichž zjišťujeme, že studenti nejvíce vyhledávají u učitelů empatické a vstřícné jednání. Nečekali jsme, že dominantní budou pouze dvě osobnostní vlastnosti.

Položka č. 10 – Cítil/a jste se někdy jako přítěž uvádějícímu učiteli (například z důvodu nechtěné pozice uvádějícího učitele, která mu byla přidělena ze strany vedení školy)?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Vždy	0	0 %
Velmi často	1	1 %

Často	8	11 %
Zřídka	33	43 %
Nikdy	34	45 %

Tabulka 12 – Negativní zkušenosti studenta



Graf 12 – Negativní zkušenosti studenta

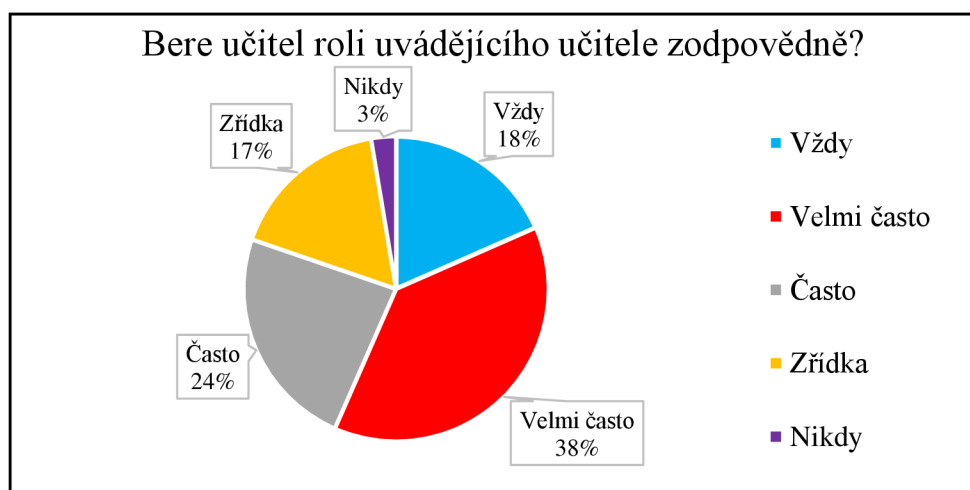
Na otázku, zda se studenti na praxích cítili jako přítěž, ani jeden ze studentů neodpověděl, že se takto cítil vždy. Velmi často se jako přítěž cítil jeden student. Často se tak cítilo studentů osm, což je 11 %. Nejvyšší procentní zastoupení tvoří odpověď „nikdy“ a odpověď „zřídka“. Nemile nás překvapilo, že 11 % studentů se na praxích často cítí jako přítěž uvádějícímu učiteli.

Položka č. 11 – Bere, ve Vašem případě, učitel roli uvádějícího učitele zodpovědně (je přítomný ve výuce, píše si poznámky, věnuje se pouze naslechu Vašeho výstupu, neřeší jiné pracovní či osobní věci)?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Vždy	14	18 %
Velmi často	29	38 %
Často	18	24 %
Zřídka	13	17 %

Nikdy	2	3 %
-------	---	-----

Tabulka 13 – Zodpovědné jednání uvádějícího učitele



Graf 13 – Zodpovědné jednání uvádějícího učitele

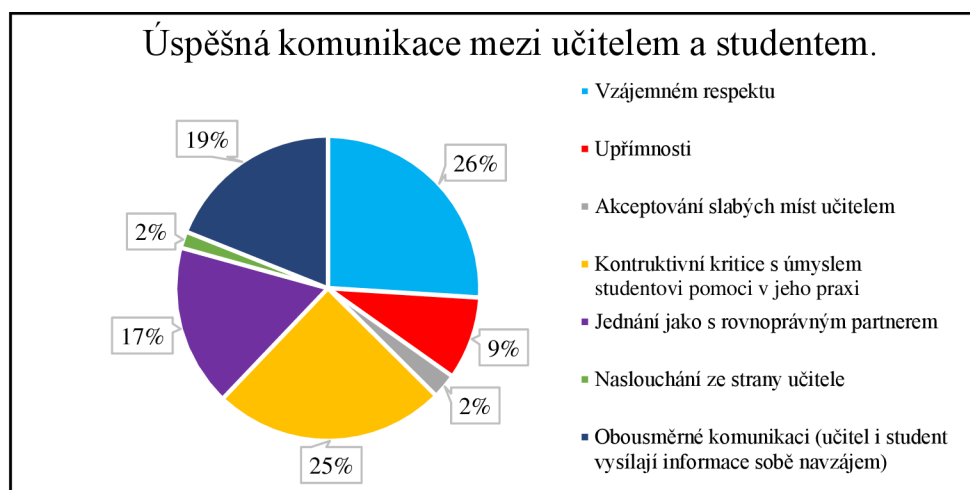
U položky číslo 10 zjišťující frekvenci situací, ve kterých učitel plní svou roli uvádějícího učitele zodpovědně, jsme odhalili, že u dvou studentů učitel nikdy nebral tuto roli zodpovědně. Jedná se o 3 % z celkového součtu. U 17 % dotazovaných došlo k případům, že učitel bral svou úlohu uvádění studentů na praxi zodpovědně pouze zřídka. 24 % dotazovaných uvedlo, že se učitel často choval zodpovědně v pozici uvádění. 38 % studentů uvedlo, že uvádějící učitel velmi často pracoval zodpovědným způsobem a u 18 % z nich tak uvádějící učitel pracoval vždy. Skutečnost, že učitelé berou svou roli v mnoha případech spíše zodpovědně, se jeví jako pozitivní a pro studenty obohacující skutečnost.

Položka č. 12 – Vyberte 3 tvrzení, na čem by podle Vás měla stavět úspěšná komunikace mezi studentem a uvádějícím učitelem.

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Vzájemném respektu	59	26 %
Upřímnosti	20	9 %
Akceptování slabých míst	6	2 %
Konstruktivní kritice	56	25 %

Jednání jako s rovnoprávným partnerem	39	17 %
Naslouchání ze strany učitele	4	2 %
Obousměrné komunikaci	43	19 %

Tabulka 14 – Kritéria úspěšné komunikace



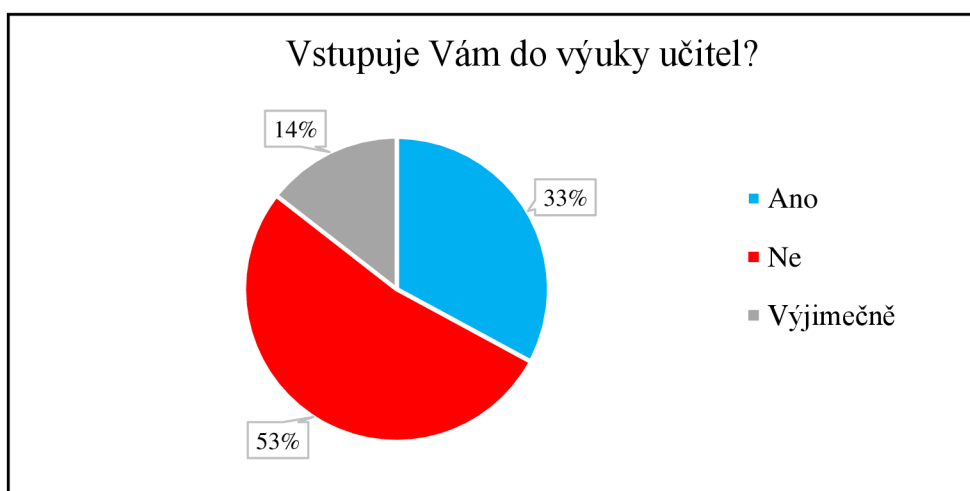
Graf 14 – Kritéria úspěšné komunikace

Z této položky vyplynuly čtyři nejvíce zastoupená tvrzení, se kterými se respondenti ztotožňovali. Zjišťovali jsme, na čem by měla úspěšná komunikace stavět. Jedná se o vzájemný respekt, který tvoří 26 % výběru odpovědí, poté konstruktivní kritika s 25 %, obousměrná komunikace s 19 % a jednání učitele se studentem jako s rovnoprávným partnerem, tam vidíme 17 % společného výběru odpovědí. Nepřekvapilo nás, že konstruktivní kritika přinesla jednu čtvrtinu výběru odpovědí. Myslíme si, že se tak stalo z důvodu, že studenty správně mířená kritika posouvá dál a dává jim zpětnou vazbu na to, co by v budoucnu mohli udělat lépe. Naslouchání se ukázalo jako téměř malicherná záležitost, tvoří jej pouze 2 % výběru odpovědí. Tato skutečnost nás trochu překvapila, neboť si myslíme, že naslouchání tvoří pevný základ hodnotné a úspěšné komunikace. Respondenti byli vyzváni k vybrání pouze tří tvrzení, se kterými se nejvíce ztotožňují. Avšak došlo k nedodržení tohoto požadavku a jeden z respondentů vybral tvrzení dvě. Tato situace mohla nastat z nedostatečného porozumění zadání či přehlédnutí počtu v zadání položky. Na tuto skutečnost nahlížíme jako na možné úskalí výzkumu. Avšak i nadále pracujeme s podstatnými daty, při nichž zjišťujeme, že studenti nejvíce vyhledávají vzájemný respekt a konstruktivní kritiku.

Položka č. 13 – Vstupuje Vám učitel do výuky z různých důvodů (napomíná žáky, přerušuje aktivitu či celý Váš výstup)?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Ano	25	33 %
Ne	40	53 %
Výjimečně	11	14 %

Tabulka 15 – Zasahování uvádějícího učitele do výuky studenta



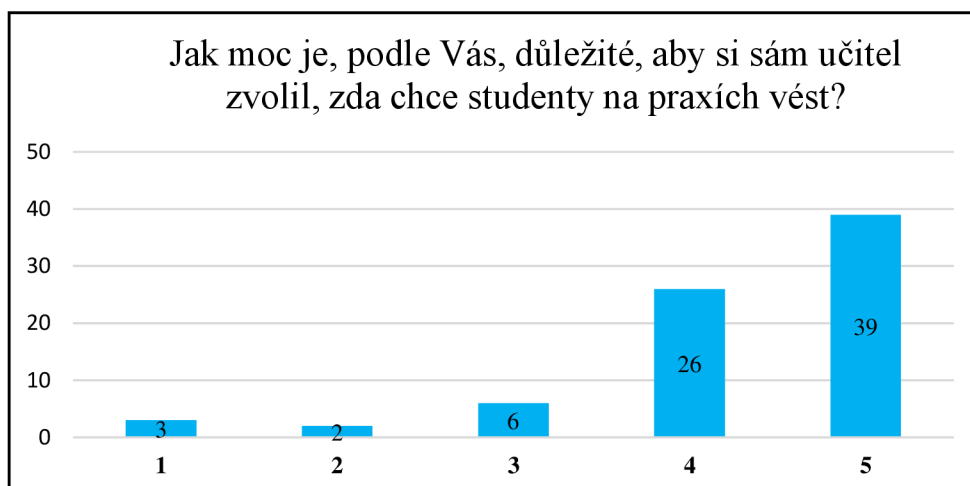
Graf 15 – Zasahování uvádějícího učitele do výuky studenta

Z grafu lze rozpoznat, že většina učitelů do výuky vedené studentem nevstupuje, sdělilo tak 53 % dotazovaných. 33 % dotazovaných se shodlo, že jim učitelé do výuky vstupují. Jelikož se jednalo o položku s možností výběru odpovědi jiná, tak se studenti mohli k problematice vyjádřit vlastními slovy. Takto učinilo 12 dotazovaných, jejich odpovědi se rozdělily na „ano“ a „výjimečně“. K odpovědi „ano“ patřila jedna odpověď s dodatkem, že se jednalo o dobrý úmysl pomoci. K odpovědi „výjimečně“ se rozřadilo 11 názorů studentů. V tomto případě dotazovaní využívali slova a slovní spojení jako zřídka, občas, ne vždy, výjimečně, pouze v nejnnutnějších případech. Tato možnost odpovědi by se dala přiřadit k tomu, že učitel do výuky studenta vstupuje, avšak my jsme se rozhodli to nechat takto oddělené pro větší konkretizaci.

Položka č. 14 – Jak moc je podle Vás důležité, aby si sám učitel zvolil, zda chce studenty na praxích vést?

Škála 1 – 5	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
1 (nejméně důležité)	3	4 %
2	2	3 %
3	6	8 %
4	26	34 %
5 (nejvíce důležité)	39	51 %

Tabulka 16 – Postoj k roli uvádějícího učitele



Graf 16 – Postoj k roli uvádějícího učitele

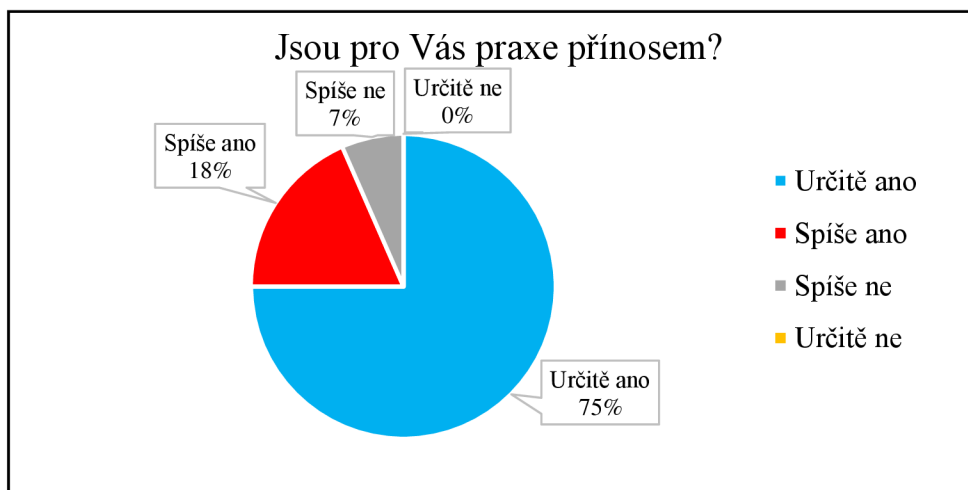
U této položky studenti značili na škále 1 – 5 postoj k roli uvádějícího učitele. 51 % dotazovaných vnímá jako nejvíce důležité vlastní rozhodnutí pro vedení studentů na praxích. Následně 26 studentů, což je 34 %, zaškrtnulo škálu čísla 4. V samotném středu škály nacházíme 6 odpovědí studentů, což se rovná 8 %. Jako méně důležité na tuto problematiku nahlíží 3 % studentů a jako nejméně důležitou tuto skutečnost vnímají 4 % studentů.

Položka č. 15 – Jsou pro Vás praxe přínosem?

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Určitě ano	57	75 %

Spíše ano	14	18 %
Spíše ne	5	7 %
Určitě ne	0	0 %

Tabulka 17 – Přínos praxí



Graf 17 – Přínos praxí

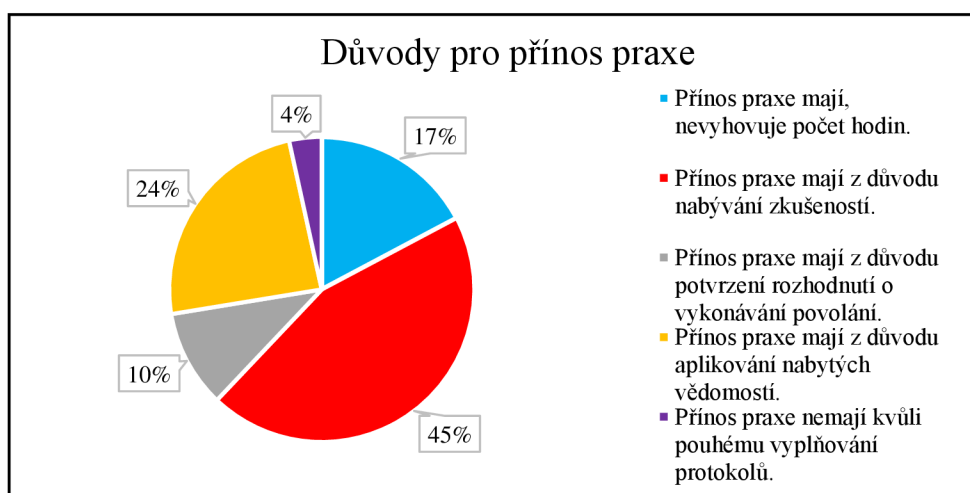
Pro 75 % dotazovaných hrají praxe důležitou roli a hodnotí je jako přínosné. Tuto možnost zvolilo 57 studentů. K možnosti „spíše ano“ se přiklání 18 % studentů, což činí počet 14. 7 % studentů přínos praxí spíše nevidí, žádný z respondentů se neztotožňuje s odpovědí „určitě ne“. Nepřekvapilo nás, že tři čtvrtiny studentů se shodují s přínosem praxí. Co nás však překvapilo, je, že 7 % studentů hodnotí praxe jako spíše nepřínosné.

Zde můžete uvést důvod, proč jsou či nejsou, pro Vás, praxe přínosem.

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Přínos praxe mají, ale nevyhovuje počet prakticky orientovaných hodin.	5	17 %
Přínos praxe mají z důvodu nabývání zkušeností.	13	45 %

Přínos praxe mají z důvodu potvrzení rozhodnutí o vykonávání učitelského povolání.	3	10 %
Přínos praxe mají z důvodu aplikování nabytých vědomostí, znalostí, zkušeností.	7	24 %
Přínos praxe nemají, neboť jde pouze o vyplňování hospitačních protokolů.	1	4 %

Tabulka 18 – Odůvodnění přínosu praxí



Graf 18 – Odůvodnění přínosu praxí

Tato položka v dotazníku patřila mezi položky nepovinné, tudíž na ni studenti nemuseli odpovídat. 29 studentů se rozhodlo reagovat. Z odpovědí byly vytvořeny kategorie, pod které jednotlivé odpovědi spadaly, kategorií vzniklo pět. 28 studentů odpovědělo, že pro ně praxe přínos mají, důvody pro tento názor existují čtyři. Jeden student, což se rovná 4 %, vnímá praxe jako nedůležité, a to z důvodu vyplňování hospitačních protokolů. Ostatní studenti reflektují praxe jako přínosné. 45 % studentů vnímá přínos praxí z důvodu obohacujícího procesu nabývání zkušeností. 24 % studentů vnímá praxe jako prostředek k aplikování nabytých vědomostí, znalostí a zkušeností. 17 % studentů hodnotí praxe jako přínosné, ale nevyhovuje jim počet prakticky orientovaných hodin, počet by rádi navýšili. Zbylých 10 % vnímá praxe jako přínosné, a to z důvodu potvrzení rozhodnutí o vykonávání učitelského povolání.

Pro větší obohacení této důležité problematiky uvádíme několik přímých citací respondentů, které v dotazníku zazněly. Neuvádíme však veškeré odpovědi.

Odkazujeme na příklady odpovědí, které se ztotožňují s tím, že přínos praxe mají, ale nevyhovuje počet prakticky orientovaných hodin.

„Nemohu říct, že by mi praxe nebyly přínosem, protože jsem za každou odučenou hodinu ráda. Ale řekla bych, že praxe, které jsem absolvovala, byly krátké až nedostatečné. Setkala jsem se s vstřícnými učiteli, byli nápomocní a poskytli zpětnou vazbu, ale většinou rychle a ve stručnosti (o přestávce během pěti minut). Nevyhovovalo mi připravovat se pouze na jednu hodinu týdně, když jsem pořádně nevěděla, jak na tom žáci jsou, jak učivo zvládají a co od nich mohu čekat...“

„Z důvodu nedostatečného množství praxí se necítím na pozici učitele dostatečně připravena. Praxe jistě přínosem jsou, otázkou ale zůstává, jestli toho budou umět pedagogické fakulty VŠ někdy dostatečně využít.“

Zde si můžeme povšimnout, že hlavní nedostatek praxí se shoduje s nedostatečným počtem hodin, který navazuje na nedostačující kontakt s žáky dané třídy. Studenti neví, do jaké míry žáci učivu rozumí, co od žáků mohou či nemohou očekávat. Dále málo možností odučit jednotlivé předměty více než jedenkrát. Vyskytla se i odpověď, která se zaměřovala na požadavek praxí od prvního ročníku s tím, že by se mělo jednat o praxe častější. Právě slovo častější se v odpovědích hojně opakovalo. Malé množství praxí má za následek vznik pocitu, že se student necítí být na vykonávání učitelského povolání dostatečně připraven.

Zmiňujeme odpovědi týkající se přínosu praxí s ohledem na nabývání zkušeností.

„Obecně jsou přínosné, protože se jedná o přímou práci s žáky a můžu si tak vyzkoušet základy budoucí práce. To, jak moc velkým přínosem jsou, však ovlivňuje právě uvádějící učitel.“

„Praxe jsou vždy skvělým místem pro získání nových zkušeností, a to jak těch kladných, ale i záporných. Člověk má možnost vidět, jak každá škola pojímá výuku jinak a vzít si z toho do budoucna to nejlepší.“

„Praxe jsou obrovským přínosem. Po 3 letech studia se konečně můžu ujistit, že je to opravdu to, co chci dělat. Pouze teoretická výuka nikdy nedokáže studenty připravit na opravdovou výuku, její průběh a případně komplikace, které se řeší. Interakce s učiteli přímo z praxe, fungovat se žáky, to je největší zisk pro nás studenty.“

V tomto případě zmiňujeme odpovědi, které se shodují v názoru respondentů na praxi z hlediska nabývání zkušeností, ale odlišují se v individuálních dodatcích k této problematice. Studenti zmiňují střet s realitou, která v sobě nese práci s žáky, řešení nenadálých problémů, vyhodnocování práce a postupů, požadavek na používání učebnic, práci s pomůckami a další.

Popisujeme přínos praxí z důvodu potvrzení rozhodnutí o vykonávání učitelského povolání.

„Člověku to dle mého názoru dá mnohem více než teorie probíraná ve výuce. Zjistí, zda je toto povolání opravdu pro něj, co mu při práci s žáky jde a na čem je potřeba zapracovat.“

„Jsou pro mě velkým přínosem, jelikož si díky praxi připadám jistější a jsem přesvědčená, že je to pro mě to správné povolání.“

Zde se řeší otázka vztahující se k výkonu pedagogického povolání. Studenti vnímají praxi jako prostředek k přijetí přesvědčení, že toto povolání je to pravé.

Popisujeme i přínos praxí z důvodu aplikování nabytých vědomostí, znalostí, zkušeností.

„Můžu si vyzkoušet, které metody a jak fungují, jak na ně žáci reagují a jak je případně upravit. Vidíme, jak funguje interakce učitele a žáků a můžeme si tak lépe představit, jak bychom chtěli v praxi fungovat my.“

„Člověk se tím nejvíce naučí a veškeré postupy si může ověřit prakticky.“

„Jedna samostatně odučená hodina mi dala víc než 3 roky studia na VŠ.“

Studenti zmiňují skutečnost, že díky praxím mohou postupy, které se naučili při studiu, prakticky ověřit v praxi. Jedná se o to, že se studenti v jistém slova smyslu střetnou s realitou a pochopí, zda to, co se učí teoreticky, funguje či nefunguje v praxi.

Poslední odpověď se setkává s názorem, že přínos praxe nemají.

„V praxi mi přijde, že jde primárně pouze o vyplňování hospitačních protokolů.“

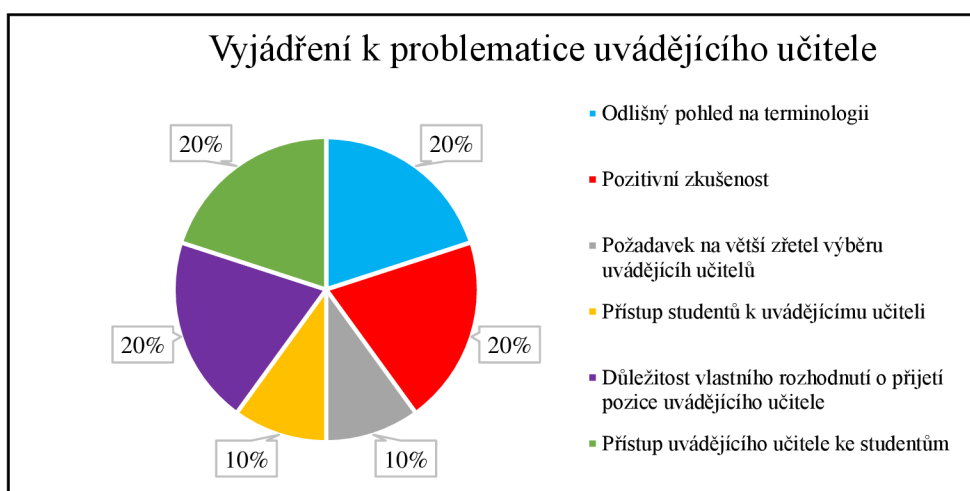
Jedna odpověď přicházející od respondenta se nesla v odlišném duchu. Jistý student se zamýšlí nad praxemi pouze z pohledu vyplňování hospitačních protokolů. Hospitační protokoly vnímáme jak podstatnou složku praxí, jejich odevzdání se stává jednou ze součástí, která přispěje k udělení zápočtu.

Položka č. 16 – Zde je prostor pro Vaše doplňující vyjádření k problematice uvádějícího učitele.

Odpověď	Číselné zobrazení počtu hlasování respondentů	Procentuální zastoupení
Odlišný pohled na terminologii	2	20 %
Pozitivní zkušenost	2	20 %
Požadavek na větší zřetel	1	10 %

výběru uvádějících učitelů		
Přístup studentů k učiteli	1	10 %
Důležitost rozhodnutí o přijetí pozice uvádějícího učitele	2	20 %
Přístup uvádějícího učitele ke studentům	2	20 %

Tabulka 19 – Charakteristika vyjádření studentů k problematice uvádějícího učitele



Graf 19 – Charakteristika vyjádření studentů k problematice uvádějícího učitele

Položka číslo 16 se týkala vlastního názoru na problematiku uvádějícího učitele, respondenti se mohli volně vyjádřit, avšak nepovinně. Deset studentů se rozhodlo reagovat a svůj postoj v pár větách okomentovat. Odpovědi shrnujeme do kategorií, vzniklo jich šest. 20 % respondentů z celkového počtu deseti studentů vyjádřených k této položce spatřovalo odlišný názor ve vnímání termínu uvádějícího učitele. Dalších 20 % studentů popsalo pozitivní zkušenost s uvádějícím učitelem. Někteří ze studentů zdůraznili důležitost vlastní volby k uvádění studentů na praxích. Respondenti také popisovali způsob přístupu uvádějícího učitele. 10 % vyslovilo požadavek s ohledem na výběr uvádějících učitelů a zbylých 10 % studentů zmínilo přístup studentů k uvádějícímu učiteli.

S odpověďmi pracujeme obdobně jako u předchozí položky. Jedná se o rozřazení do kategorií podle hlavního obsahu odpovědi. Předkládáme výčet přímých citací respondentů. Odkazujeme na odpovědi z důvodu vyššího počtu informací a rozsáhlejších rozmluv, které nám přináší obohacení této problematiky.

Někteří z respondentů přinášeli odlišný pohled na terminologii.

„Myslím si, že „uvádějící učitel“ není učitel, který nás vede na praxi. Je to role, kterou mu přidělí vedení školy při nástupu nové kolegyně/kolegy, aby s ní/ním probral potřebné věci k výuce. Na praxi nás vede „cvičný učitel“.

Jako překvapivé se jeví odpovědi s odlišným pohledem na terminologii vztahující se k uvádějícímu učiteli. V dotazníku byla uvedena doslovná citace a představení této pozice. K odpovědím mohlo vést přehlédnutí citace či vlastní přesvědčení o správné terminologii.

Zmiňujeme pozitivní zkušenost studentů s uvádějícím učitelem.

„Uvádějící učitel mi vždy pomohl ke zkvalitnění své výuky, ať už se jednalo o rady ohledně práce s hlasem, samotného vystupování před tabulí či rozdělení do skupin.“

Velice nás potěšilo, že se najdou studenti, kteří prožili pozitivní zkušenost s uvádějícím učitelem, ať už se jednalo o cenné rady či celkovou podporu.

Odkazujeme na požadavek většího zřetele výběru uvádějících učitelů.

„Dle mého názoru by se mělo více dbát na výběr uvádějících učitelů.“

V této odpovědi vyniká problematika výběru uvádějících učitelů. Ta se mimo jiné objevovala i jako samostatná položka v našem dotazníku. Proto se tato skutečnost nejeví jako překvapivá.

Popisujeme i přístup studentů k uvádějícímu učiteli.

„Musím říct, že jsem až do dnešní doby natrefila vždy na úžasné, kompetentní a vstřícné uvádějící pedagogy, kteří mi byli skvělými rádci, ale i kritiky. Dost často však od spolužáků slyším, že oni podobnou zkušenost nemají. Samozřejmě nemohu soudit a každý si nemůže „sednout“ s každým, ale občas bych řekla, že tyto názory pramení i z nedostatku respektu vůči uvádějícímu učiteli...“

V tomto případě respondent zmiňuje více složek vztahujících se k uvádějícímu učiteli. My se zaměřujeme na poslední větu, která objasňuje přístup studenta k učiteli. Myslíme si, že interakce funguje z obou směrů, tudíž očekáváme uvážlivé chování i ze strany studenta, které respondent vystihl.

Zmiňujeme také důležitost vlastního rozhodnutí o přijetí pozice uvádějícího učitele.

„Dle mého názoru je velmi důležité, aby si učitel roli uvádějícího učitele zvolil sám a vykonával tuto činnost dobrovolně. Jen v takovém případě může být přínosem pro začínající učitele.“

Považujeme za důležité mít vymyšlenou a aplikovanou koncepci výběru uvádějících učitelů. Avšak svobodná volba ze strany uvádějícího učitele se jeví jako podstatnější.

Jako poslední zmiňujeme přístup uvádějícího učitele ke studentům.

„Je velice důležité, aby učitel svou uvádějící roli bral jako možnost pomoci studentům stát se dobrým učitelem. Zásadní je dle mého názoru reflexe každé hodiny a doporučení, co zlepšit.“

„Uvádějící učitel by měl být (podle mého názoru) rádcem, mentorem, neměl by studentovi nadiktovat vlastní představu. Neměl by studenta „učit“ vlastnímu stylu výuky (zejména pokud je výuka učitele stejná už 40 let).“

Studenti zmiňují přístup založený na mentorství doprovázený určitou volností ve výběru aktivit či činností. Tento přístup se nám jeví jako velice účinný. Zaznívala také odpověď nesoucí se v duchu pomoci studentům ze strany učitele.

4.6 Kódování a interpretace rozhovorů

V této kapitole uvádíme kódování a interpretace rozhovorů. Jednotlivé výpovědi i části výpovědi informantů byly rozřazeny do čtyř kategorií – osobnost uvádějícího učitele, pedagogická praxe, pozice uvádějícího učitele a komunikace a interakce. Na základě kategorií vznikly podkategorie s kódy. V rámci interpretace pracujeme s výzkumnými otázkami, které byly stanoveny na počátku výzkumu.

První kategorií je osobnost uvádějícího učitele. Podkategorie se nazývají vlastnosti, přístup a očekávání.

Kategorie č. 1	Podkategorie	Kódy
Osobnost uvádějícího učitele	Vlastnosti	empatie, kamarádství, autorita, kreativita, flexibilita, improvizace, přizpůsobivost, spolehlivost, porozumění, laskavost
	Přístup	partnerství, atmosféra, nezájem, odlišnost, shoda, neadekvátnost, vstřícnost, motivační charakter
	Očekávání	podpora, autonomie, povzbuzování, pozornost, adekvátní nároky

Tabulka 20 – Kategorie č. 1 (Osobnost uvádějícího učitele)

Touto kategorií odpovídáme na dílčí výzkumnou otázku č. 2: Jaké osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele ovlivňují motivaci studenta na praxích? Podkategorie popisujeme níže.

Vlastnosti

Zmiňujeme ty vlastnosti, které zaznívaly u informantů vícekrát. Tou první se stává empatie, která mezi informanty dominovala. Objevovala se nejen ve vztahu učitel a student, ale také ve vztahu učitel a žák: „*Určitě by měl být empatický k těm dětem, kamarádský, měl by mít přirozenou autoritu, ne v tom smyslu, že by byl na ně zlý, ale právě naopak, zachovat si ten pozitivní vztah, ale zároveň aby k němu ty děti vzhlížely.*“ (inf. A). „*Určitě by měl být empatický, měl by rozumět tomu, co říkám, co potřebuju.*“ (inf. C). „*... vstřícný, empatický, ochotný spolupracovat, případně mi něco vysvětlit.*“ (inf. C). Z výpovědí lze vyčíst, že studenti nejvíce zmiňují empatické a vstřícné jednání spolu s ochotou studentům pomoci. Učitel by však měl být i laskavý. Odkazujeme na tyto výpovědi: „*... vlastně vždycky mi byla ta možnost nabídnuta na praxi, že jsem se třeba mohla zeptat učitele.*“ (inf. A). „*... že nám zadala téma dopředu už a třeba nám dala i nějaké jako rady, co by třeba udělala ona.*“ (inf. A). Ve výpovědích nezaznívá přímo slovo laskavý, ale pokud učitel nabízí pomoc, zadává téma dopředu, upozorňuje na možné problémy, dává tipy a rady, tak hodnotíme učitele jako laskavého.

Přístup

Přístup vnímáme z pozice uvádějícího učitele nejen ke studentům, ale i k jeho žákům. Pokud se učitel chová jako partner, tak to studenty motivuje. Informant C zmiňuje: „*... vždycky jim předkládala nějaký rámec toho, co vůbec v té hodině udělají a zároveň je do toho zvala, aby s ní společně uspořádávaly ty jednotlivé aktivity za sebou, aby tvořili vůbec tu hodinu s ní.*“ Informant A slovo partnerský přímo uvedl: „*... já vím, že to jsou děti, ale myslím si, že by k těm dětem, by měl mít takový ten partnerský přístup...*“ Partnerský přístup přirozeně vede k povzbuzující atmosféře ve třídě. To zmiňuje informant A: „*Si myslím, že kdyby bylo nějaké napětí v těch hodinách, tak to ani nemůže fungovat a vlastně ty děti jsou z toho vystresované, aby se vůbec něco naučily.*“ Za předpokladu příznivé atmosféry ve třídě, podporujícího a partnerského přístupu učitele se zvyšuje motivace studenta vést svou pozdější praxi v podobném duchu. Naše otázky se zaměřovaly také na rozdíl mezi přístupem učitele k žákům a ke studentům. Vznikly tyto výpovědi: „*Myslím, si, že ten vztah mezi mnou, jakožto dospělou studentkou, a těmi dětmi by neměl být jiný.*“ (inf. A). „*... chovat jak kdyby i k těm žákům, prostě vstřícně a zároveň i ke mně.*“ (inf. B). Studenti v tom tedy nevidí rozdíl. S těmito výpověďmi se ztotožňujeme a nepřekvapily nás.

Nyní přecházíme k přístupu čistě ke studentům. Demotivačně působící přístup se vyznačuje nezájmem učitele: „*... tam mi zase naopak vadilo, že jsme nevěděly v podstatě*

vlastně vůbec nic, že to bylo úplně na nás.“ (inf. A). Informant odkazuje na minimum instrukcí a téměř žádné uvedení do problematiky daného předmětu či obecně zájmu ze strany učitele. Tento přístup hodnotíme jako demotivující a zároveň nepřínosný. Učitelé by měli mít na paměti, že studenti se stále učí a potřebují rady, potřebují pokládat otázky. Informant A zmínil, že se tomu často neděje: *„Častokrát to bylo tak, že jsem třeba na té praxi, když jsem tam byla osobně, tak jsem třeba ještě nevěděla téma na další hodinu, abych to třeba mohla zkonzultovat rovnou tam...“* Objevil se i názor, že co učitel, to jiný přístup: *„Záleží, každá praxe byla trochu jiná, na jedné praxi jsme fakt dostali zadané téma hodiny, to bylo všechno, potom na další praxi jsme třeba měli i docela pěknou zpětnou vazbu, pak na další to bylo takové, že něco tam bylo řečeno, ale spíš to bylo jako, tohle bylo pěkné, tohle bylo... moc tam nebylo těch rad, úplně, do budoucna.“* (inf. A). Závěrem této podkapitoly bychom rádi odkázali na motivační charakter, který plyne z přístupu učitele: *„Paní učitelka mi předala mnoho zkušeností, dovedností, které získala po čas své praxe, a to velmi dlouhé, a myslím si, že je tam velký potenciál toho studenta namotivovat, a to se také stalo.“* (inf. C). *„... když jako student dostává dobré rady a je pak i motivovaný, tak si myslím, že to je hodně důležité.“* (inf. A).

Očekávání studentů

Jako třetí podkategorii popisujeme očekávání studentů vzhledem k uvádějícímu učiteli. Považujeme za důležité vědět, co studenti očekávají od práce uvádějícího učitele. Nejvíce zaznívala podpora: *„Myslím si, že by ten učitel měl ty děti doprovázet nějak k tomu výsledku, nějaké kroky, pomáhat to zvládnout.“* (inf. A). *„... sama kolikrát ani nerozpoznám chyby a myslím si, že nějaký zkušenější učitel by mi v tom mohl pomoci.“* (inf. A). *„Myslím, že ten učitel by tam měl být pro toho studenta a poradit mu vlastně ve všem, co ho zajímá.“* (inf. A). Jako poslední zmiňujeme názor informanta A: *„... když má zájem ten student se dozvědět něco víc, že jako fakt jde vidět to zapálení do toho, tak si myslím, že by ho měl v tom ten učitel povzbuzovat a vlastně motivovat ho k tomu povolání.“* Potěšilo nás, že zazněla odpověď týkající se volnosti, protože sám učitel by měl nechat prostor pro vedení výuky studentem. Náš názor podporuje výpověď informanta A: *„... zase by měl nechat toho studenta si vlastně vyzkoušet pořádně, jaké to je jako učit.“* Jeden z názorů studentů odkazuje na adekvátní nároky: *„Ten uvádějící učitel určitě by měl počítat s tím, že ten student toho nestihne tolik probrat, jako učitel v jeho běžné praxi.“* (inf. B). Učitel by si měl být vědom, že studenti doposud nenabýli tolik zkušeností, aby zvládli odučit výuku jako zkušený učitel. Poslední odvětví této podkategorie míří k pozornosti věnované žákům: *„Měl by se věnovat všem žákům, individuální přístup by měl mít a snažit se třeba vyvolávat všechny žáky, případně když tam je nějaký slabší žák,*

kterému učivo nejde, dovysvětlí mu to, více se na něj zaměří. “ (inf. B).

Shrnujeme odpovědi na výzkumnou otázku.

DVO2: Jaké osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele ovlivňují motivaci studenta na praxích?

Dominovala především empatie. Učitelé by měli projevovat nutnou dávku empatie, a to nejen ke studentům samým, ale také k žákům, které vyučují. Osobnostní vlastnosti se projevily i v přístupu učitelů. Informanti se shodovali v partnerském a kamarádském přístupu, který v sobě ukrývá motivační charakter. Nejvíce motivuje studenta přístup v souladu s pomocí, podporou a povzbuzováním. Tuto pomyslnou skupinu zařazujeme do vlastnosti laskavost.

Druhou popisovanou kategorií je pedagogická praxe. Její podkategorie se nazývají úskalí, požadavek, zefektivnění a přínos.

Kategorie č. 2	Podkategorie	Kódy
Pedagogická praxe	Úskalí	absence reflexí, nedostatečné věnování se, neznalost, dotace praxí, neinformovanost, převzetí výuky, striktní podmínky, studium, instrukce, nechtěná pozice
	Požadavek	reflexe, zpětná vazba, svoboda, důvěra, konzultace, zásah v nouzi
	Zefektivnění	nápomoc, konzultace, instrukce, iniciativa, evaluace
	Přínos	ponaučení, obohacení, hospitace, reflexe, evaluace, ověření v praxi

Tabulka 21 – Kategorie č. 2 (Pedagogická praxe)

Touto kategorií odpovídáme na dílčí výzkumnou otázku č. 1: Jakým způsobem uvádějící učitel reflektuje studentem realizované vyučovací jednotky? A také na výzkumnou otázku č. 5: Co studenti navrhnou k zefektivnění praxe?

Zaměřujeme se na pohledy studentů mířené k zefektivnění praxí a odhalujeme jejich názor na možná úskalí v souvislosti s praxemi. Z těchto problematických míst poté vyvstávají podněty pro jejich nápravu a tím pádem i zefektivnění. Zefektivnění praxí jde ruku v ruce s požadavky, které studenti zmiňovali. Zaměřili jsme se i na přínos praxí.

Úskalí

Informanti zmiňovali několik aspektů, které považují za problémové ve spojitosti s praxemi. Domníváme se, že se jedná o problematiku, která se silně dotýká každého z nich. Jedná se o významnou součást studia na fakultě, za kterou stojí reálná příprava na povolání. Informanti projeví snahu zmínit faktory, které úroveň praxe snižují. Naším cílem není strukturu praxí dehonestovat, spíše pomoci praxi zefektivnit tím, že poukážeme na problematičtější aspekty a úskalí.

Důležitá informace přišla ve chvíli, kdy informanti zmiňovali, že na praxích občas neprobíhá reflexe: „*Myslím, že je problém v té reflexi, co jsme se bavily, že na to nezbývá moc prostor, kolikrát není poskytnuta žádná ta reflexe.*“ (inf. A). „*... reflexe se moc nedějí, ale zase chápu, že ti učitelé právě k tomu nemají ten prostor, no.*“ (inf. A). Vidíme, že se mezi informanty našli takoví, kteří reflexi výuky nezažili. Plyne to z důvodu nedostatečného časového prostoru. Zdůvodňují to tyto výpovědi: „*... jenomže oni mají třeba jenom nějakých deset minut o té přestávce a ani třeba nám nemůžou celé věnovat.*“ (inf. A). „*Všichni bysme asi ocenili, kdyby to bylo co nejvíc času, ale vím, že to v praxi není možné.*“ (inf. C). To, že se reflexe nedějí, vzniká v důsledku nedostatečného časového prostoru. Možnosti pro zlepšení této situace navrhuje informant A: „*... možná po vyučování, ale já třeba moc nevím, jak oni to mají proplacené, ti učitelé. Jako já nevím, jestli by byli schopni věnovat po vyučování třeba hodinu.*“ Nabízí se tedy možnost uskutečňovat reflexe s učitelem po vyučování. S tímto názorem se ztotožňuje informant C: „*Po každé hodině to většinou není možné, proto si myslím, že je důležité mít možnost nějaké takovéhle alespoň krátké reflexe na konci každého dne.*“ Pokud na reflexi nezbývá čas v průběhu dne, měl by se učitel snažit alespoň o krátkou reflexi po skončení výuky. Tento způsob vnímáme jako efektivnější než úplnou absenci reflexí.

Časová dotace pronikala i dalšími tématy. Jedno z nich je dotace praxí a s tím spojené zkušenosti studentů. Tyto zkušenosti nabývají pouze ve střetu s reálným prostředím škol. Tuto problematiku hodnotíme jako maximálně důležitou pro motivaci studenta. Informant A nahlíží na dotace praxí takto: „*... mám jako nějakou pokoru k těm učitelům, co už učí, co mají tu praxi, protože já jsem fakt jenom student a nemám skoro žádnou.*“ Můžeme si povšimnout, že informant říká, že nemá téměř žádnou praxi, což je z našeho pohledu smutná informace. Informant C sdílí podobný názor: „*... je možná škoda, že nemáme praxe dřív, že máme vlastně souvislou praxi až ve třetíáku.*“ Efektivita praxí se zvyšuje, pokud se objeví nejen časový prostor na reflexi, ale také navýšení časové dotace praxí. Při krátkodobějších praxích zasazených například pouze jedenkrát týdně dochází k dalšímu problému, který popisuje informant A: „*... student si neví rady s něčím nebo... přece jenom nemusí tu třídu tolik znát, jako ten*

učitel. “ To, že si občas student neví rady, vnímáme jako běžnou situaci. Nabízí se však otázka, do jaké míry student doopravdy pozná třídní kolektiv a do jaké míry to následně praxi negativně ovlivní.

Vzhledem k získaným datům se zamýšlíme nad informovaností uvádějících učitelů od vedení fakulty, respektive od lidí zainteresovaných vedením pedagogických praxí. Odkazují na to výroky informantů: „*Měli jsme nějaké jako praxe, co už přímo zařídily školy a asi poskytovaly nějaké informace, ale úplně nevím, co těm učitelům bylo sděleno.*“ (inf. A). „... *jsme jim třeba museli říct, co konkrétně máme, že nebyli moc dobře informováni... co konkrétně ten student tam má dělat, kolik hodin má odučit.*“ (inf. B). Informant C uvedl, že z fakulty obdržel dopis věnovaný uvádějícímu učiteli, ve kterém se objevily informace k praxím. Tyto informace však byly matoucí: „*Pamatuju si, že já jsem dostala velmi dlouhý dopis pro svoji uvádějící paní učitelku, který jsem jí zaslala a ona ve výsledku z toho nebyla moudrá a ptala se mě, co vlastně se po mě požaduje, co vlastně má být mým výstupem, vůbec to tam nebylo jasně nadefinováno, nebylo tam jasně sděleno co, co mám udělat, jako ten student, co má udělat uvádějící učitel.*“ Pokud student přichází na praxi, měl by mít jasné a věcné informace pro učitele. Studenti se mohou setkat s uvádějícími učiteli, kteří zatím s uváděním studentů zkušenost nemají a pokud sami nevědí, podle jakých instrukcí se řídit, může tím být poznamenána celá praxe. Navrhuje se možnost informovat a seznámit s povinnostmi uvádějícího učitele samotné studenty, to se ale podle informanta A zatím nestalo: „... *ale za svoje studium, si moc nevybavuju, že by se třeba tomu věnovalo nějak hodně času, abychom věděli, co je v kompetenci uvádějícího učitele, co by měl dělat, co je důležité a tak.*“

Informant C vnesl požadavek týkající se přizpůsobení studia praxím: „*Jediné, co mi na mých praxích vadilo, bylo to, že jsem měla spoustu povinností, které jsem musela zvládnout ještě mimo ty samotné praxe. Že jsem musela kolikrát přípravu na tu hodinu udělat rychleji, než bych tomu chtěla věnovat času, protože jsem měla další povinnosti do školy...*“ Kladli jsme otázku, jak by se to dalo napravit, přišla zajímavá odpověď stejného informanta: „*Myslím si, že by bylo klidně i dobré, kdybysme nastoupili někdy jindy mimo... že by se nám třeba posunul semestr, nějak by se rozdělil, klidně i natáhnul. Nebránila bych se tomu, abych chodila do školy už v době, kdy ostatní studenti ještě nenastupují a měla tu možnost potom nastoupit na praxe s čistou hlavou a neřešit další věci.*“ Některým studentům může činit problém v jeden okamžik řešit praxe i samotné požadavky studia. Efektivita praxe se může snižovat, ale zároveň se studenti učí zvládat více věcí najednou, což se jim může v budoucím životě hodit. Nápad ohledně změny rozvrhu praxí hodnotíme jako cestu k efektivnějším praxím.

Může nastat chvíle, ve které se způsob působení učitele nejeví jako přínosný. Jedná se

o moment, kdy učitel stanoví striktní podmínky týkající se jeho vize vedení výuky, využívání metod a forem výuky či používání učebnic. Naše otázky mířily k objasnění pocitů studenta. Dostalo se nám odpovědi, že „... *se nemůže dál rozvíjet, že prostě potom bude mít v té praxi, jak on nastoupí do učitelské praxe, tak nebude mít takovou jistotu...*“ (inf. B). Nejde pouze o jistotu, ale i o celý pohled na praxi. To zmiňuje informant C: „*Myslím, že se to odráží na celkovém hodnocení té praxe, co si o té praxi myslí, jak si vůbec dovede představit, že by učil on sám...*“ Pokud učitel vyžaduje dodržování jeho vize, může se stát, že se student bude negativně nahlížet na celou praxi. Na jedné straně máme přísný pohled na vedení žáků a na straně druhé převzetí výuky učitelem. Ani na jednu situaci nenahlížíme z pohledu zvyšování efektivity. Informant A se s námi ztotožňuje: „... *nemělo být tak, že tu hodinu v podstatě za něj převezme, no.*“

Požadavky

Požadavkem se stala samotná reflexe, proto reflexe zařazujeme i do této podkategorie. Informant A sdílel názor, že díky reflexím se mu dostává ponaučení: „... *je dobré to probrat, abych třeba na tu další hodinu si z toho vzala nějaké to ponaučení, abych už to mohla rovnou v té následující hodině už nějak aplikovat to, co mi on poradil.*“ Díky tomu, že se studentům dostává reflexe, tak obdrží hodnotné podněty a názory vzhledem ke svému působení. Téma dále zaznívá: „*Nedal mi kritickou zpětnou vazbu a potom bych neměla možnost tu aktivitu poupravit, poupravit své vystupování, to si myslím, že je to hlavní, kvůli čemu na praxích jsme.*“ (inf. C). Informant B se přiklání ke konzultacím před samotnou výukou: „*Určitě bych to ráda konzultovala a aby mi třeba učitel poradil, co tam třeba dodat do té hodiny nebo jestli tam toho mám málo nebo hodně zase.*“ Vidíme, že student oceňuje možnost konzultace jeho přípravy před výukou. Tuto skutečnost vnímáme jako obohacení praxí i navýšení její efektivity.

Dále uvádíme důvěru a svolení učitele s vedením výuky čistě podle studenta. Popisuje to informant A: „... *myslím si, že určitě by student si měl vyzkoušet to, co třeba si představuje...*“ S ohledem na důvěru uvádějících učitelů ve studenty odkazujeme na výpovědi informanta C: „*To si myslím, že je zrovna situace, to vyrušování, co bych měla zvládnout já, jako student sama... jako student pedagogiky sama.*“, „*Myslím si, že pokud bych jako studentka vyslovila vyloženě požadavek, že tuto aktivitu chci a vyučující učitel by mi řekl, že to není úplně vhodná aktivita... měl by mi dát tu možnost si tu aktivitu vyzkoušet i s tím, že třeba nedopadne dobře, abych měla vůbec možnost.*“ Pokud uvádějící učitel studentovi důvěřuje a nechá jej pracovat dle svého uvážení, dochází k tomu, že si student sám vyzkouší, zda byl jeho výběr aktivit správný či nikoliv. V případě, že si to student sám nevyzkouší a nezažije i případný

neúspěch, neposune se dál v rámci nabývá zkušeností.

Jako poslední předkládáme zásah v nouzi. Pokud se dějí běžné situace, kdy žáci například vyrušují, zasahovat by učitel do výuky neměl. Studenti požadují zásah v případě, že se jedná o náročnější situace z hlediska jejich zvládnutí. Odkazujeme na tyto výpovědi informantů: *„Jak kdy, někdy si myslím, že je dobré, aby mě nechal v tom takzvaně vymáchat, aby mě nechal tu situaci řešit samostatně. Ovšem pokud už se děje něco, co je náročnější, tak si myslím, že by bylo dobré, aby učitel vstoupil a pomohl mi situaci vyřešit.“* (inf. C). *„... můžou být asi nějaké situace, kdy by asi měl zasáhnout, protože pořád má na nás ten dohled, má za nás zodpovědnost na té praxi.“* (inf. A). *„Pokud je tam nějaká vyhrocená situace, tak si myslím, že ano, jinak bych nechala toho studenta, aby si poradil s tou třídou sám.“* (inf. B). Zásah učitele tedy vnímáme jako podstatný, pokud se jedná o hůř zvladatelné situace. Pokud se jedná o situace běžné, zásahy studenti nevyžadují.

Zefektivnění

V rámci zefektivnění praxí prezentujeme specifika, která mohou ke kýženému zefektivnění pomoci. Nejprve zmiňujeme nápomoc. Pokud se učitel snaží a nabízí pomoc, efektivita praxe se zvyšuje: *„... dala mi takové tipy, a to bylo jako taky fajn, že jsem v tom nebyla úplně sama a aspoň jsem měla nějakou představu o té hodině.“* (inf. A). Dále popisujeme prvky reflexe spolu s konzultacemi. Nepřekvapuje nás, že se tento bod tolikrát objevuje v odpovědích respondentů, vyznačuje to jeho důležitost. Uvádíme výroky: *„Že to ten student konzultuje a radí se, ale samozřejmě by do toho měl vnést něco nového.“* (inf. A). *„... jak ten den probíhal, shrnout nějaké poznatky, přípravu na další den sdělit, co dělat, jak pracovat s žáky.“* (inf. B). *„... zeptat na nějaké jeho rady, nápady, jak obohatit tu výuku.“* (inf. B). *„Většinou jsem dopředu konzultovala, co budu učit, jak to budu učit a myslím si, že to bylo velmi přínosné.“* (inf. C). Kvalita praxe se vymezuje i instrukcemi ze strany fakulty. Tento bod byl již jednou zmíněn, pro jeho důležitost jej však zmiňujeme znovu. Informant A sdělil, že *„... kvalita by mohla být v tom, že právě fakt jako ten uvádějící učitel přesně dostane zadáno, co má dělat.“* Informant C jej doplnil: *„Možná si myslím, že by bylo dobré pro uvádějícího učitele velmi přesně a jasně komunikovat požadavky, které očekávají, že se naplní.“*

Nyní přeneseme pozornost k samotným studentům. Ukázalo se, že při zvyšování efektivity praxí hraje významnou roli nejen uvádějící učitel a vedení praxí na fakultě, ale také samotný student. Náš pohled se opírá o výroky informanta C: *„Podle mě je velmi důležitá příprava, abych se na každou hodinu, kterou budu učit, kvalitně připravila. Abych také hospitace využila na maximum, využila všechnen ten čas k tomu, abych se doptávala na*

informace uvádějícího učitele nebo i dalších učitelů na to, jak to dělají oni, co mají za oblíbené aktivity. Získala si tak určité penzum aktivit, věci, které fungují...“ Z výroků lze vyčíst, že jde i o přístup studentů. Za předpokladu, že vynakládají úsilí, doptávají se a pečlivě se připravují, může to znamenat, že praxe se pro ně stává více obohacující.

Zefektivnění vidíme v evaluacích praxí. Jak popisuje informant B: *„Informace vznést na konzultacích u praxí, co se nám třeba líbilo, nelíbilo.“* Stejný informant uvažoval nad organizačním uzpůsobením evaluací: *„Když jsme byli po menších skupinkách, tak člověk dostane větší prostor, ale když je tam zase celá velká skupina, tak je tam slyšet více různých názorů.“*, *„... my jsme byli po šesti a teď jsme byli po dvojicích, a to už bylo za mě rozhodně lepší, že jsme měli větší prostor.“* Z tohoto hlediska tedy vnímáme evaluace jako podstatné, a to jak v menších, tak ve větších skupinách.

Přínos

Abychom zdůraznili důležitost praxí, odkazujeme na aspekty, které studenta obohacují. Studenti si z praxí odnášejí ponaučení: *„... si ráda za každou nějakou radu, aby ses třeba mohla z něčeho ponaučit.“* (inf. A). Informanti zmiňují, že obohacení probíhá nejen u studenta, ale také u učitele, neboť i učitel se může od studenta něco naučit nebo se nechat inspirovat: *„... učitelé uvádějící si třeba taky můžou vzít z těch studentů nějakou inspiraci. Nechci, aby to vyznělo nějak povrchně, ale myslím si, že by to tak klidně mohlo jako fungovat. V podstatě se podpoří obě ty strany, jako navzájem.“* (inf. A), *„... je to zase obohacení pro ty žáky, i pro toho učitele.“* (inf. B). Posledním aspektem je ověření v praxi. Student si reálně vyzkouší mnohé metody a formy výuky při práci s žáky. Odkazují na to výpovědi informantů B a C: *„Myslím si, že to je důležité, i student si vlastně vyzkouší nějaké ty nové metody, jak pracovat s těmi žáky, když je na praxích, nějakou novou hru...“*, *„Myslím si, že to důležité je, protože studenti pedagogiky ve škole nasávají různé metody, různé přístupy, mají ještě kapacitu si zjišťovat nové... nové hry, nové aktivity do třídy...“*

Nyní shrnujeme odpovědi na výzkumné otázky.

DVO1: Jakým způsobem uvádějící učitel reflektuje studentem realizované vyučovací jednotky?

Zjistili jsme, že se reflexe často nekonají, a to z důvodu nedostatku časového prostoru. Informanti i přesto zmiňovali různé formy reflexe. Jednalo se o ty, které na vlastní kůži zažili či takové, které hodnotí jako obohacující. Jednalo se o způsob projednání výstupu vedoucího k ponaučení, aplikaci rad a doporučení. Dále se objevovala reflexe na konci dne, zpětná vazba obsahující kritický pohled na výstup studenta s ohledem na opravení nedostatků ve

vystupování. A také shrnutí názorů učitele spolu s doporučením, jak pracovat s žáky, jak obohatit výuku ve smyslu nápadů a námětů.

DVO5: Co studenti navrhnou k zefektivnění praxí?

Výzkum vymezil složky, díky kterým by mohla být praxe efektivnější. Jako první zmiňujeme přístup učitele. Pokud učitel spolupracuje a snaží se pomoci, pak student cítí, že na praxi není sám. Praxím napomáhají reflexe výuky, které studenti hodnotí jako velmi přínosné spolu s konzultacemi příprav před samotnou výukou. K efektivitě přispívají jasně dané a vymezené instrukce. Učitel by měl dostat věcné pokyny, jaká práce se od něj očekává a jaké povinnosti se očekávají od studenta. Dalším poznatkem zvyšujícím efektivitu praxí je vlastní iniciativa studentů. Pokud se student snaží a poctivě se připravuje, efektivita se zvyšuje. V rámci ukončení předmětu praxí se odehrávají evaluace praxí s metodiky. Tuto skutečnost hodnotí studenti jako přínosnou, a to jak v rámci menších, tak větších skupin.

Třetí popisovanou kategorií je komunikace a interakce. Její podkategorie se nazývají způsoby, podstata a faktory.

Kategorie č. 3	Podkategorie	Kódy
Komunikace a interakce	Způsoby	konzultace, pravidla
	Podstata	pokora, vzájemnost, vstřícnost, rovnováha
	Faktory	nedostatečnost, rozpoložení, nonverbální komunikace, neupřímnost

Tabulka 22 – Kategorie č. 3 (Komunikace a interakce)

Touto kategorií odpovídáme na výzkumnou otázku č. 3: Jaké jsou pilíře účinné interakce a úspěšné komunikace mezi uvádějícím učitelem a studentem? Název kategorie se víceméně shoduje s obsahem výzkumné otázky, a tou je komunikace a interakce.

Způsoby

Popisujeme způsoby, díky kterým komunikace probíhá. Nejprve uvádíme konzultace, které informant A spojuje s přípravou na výuku: *„Asi jsem nikdy nekonzultovala úplně celý průběh hodiny, že bych poslala celou přípravu, od začátku až do konce, ale vždycky nějaké věci, co jsem se chtěla ujistit a bylo to většinou přes email.“* Informant odkazuje na konzultaci

ohledně přípravy, a to formou emailu. Velice nás těší, že učitel nabídl tuto formu komunikace, neboť se student mohl zeptat na otázky předem a celkově měl oporu ve svém následujícím výstupu. Zamýšleli jsme se, co by úspěšné komunikaci mělo předcházet. Informanti nás navedli na vzájemné dohodnutí pravidel: „*Možná by si měli určit způsob té komunikace, aby to třeba nebylo pro toho učitele obtěžující... takže by se měli domluvit, jak budou komunikovat, kdy, co vlastně (smích).*“ (inf. A). Pravidla zmiňuje i informant C: „*... stačí, když se uvádějící učitel a student domluví na tom, jak to vlastně bude probíhat a budou si umět kdykoliv říct, teďka potřebuju tohle vysvětlit...*“ Na nastavení pravidel nahlížíme jako na kritérium úspěšné komunikace.

Podstata

Tato podkategorie se zaměřuje na názory obsahující podstatu kvalitní komunikace a interakce. Prvním pilířem se stává pokora: „*... mám jako nějakou pokoru k těm učitelům, co už učí.*“ (inf. A). Za nás velmi podstatný bod – pokora. Pokorný přístup by měl být na prvním místě. Druhý pilíř navazuje na vzájemnost. Ta nepřichází pouze ze strany studenta, ale i od učitele. Odkazujeme na výpověď informanta A: „*Měli by být asi těmi partnery, mít vzájemný respekt, úctu...*“ Další součástí nazýváme vstřícnost. Na vstřícné vystupování obou aktérů praxi poukazují informanti takto: „*Student by zase měl být vstřícný vůči tomu učiteli ohledně času, kdy se domluví na konzultaci, aby to vyhovovalo oběma stranám.*“ (inf. B). „*Myslím si, že je dobré, když učitel si najde čas na toho studenta a pomůže mu třeba, co tam má dát do té hodiny.*“ (inf. B). „*Já si myslím, že by si měli vycházet vstříc, většinou se zde nastavuje nějaký nový vztah, protože se z většiny uvádějící učitel a student neznají nějak blízce. Proto si myslím, že by se ta komunikace měla nastavit na upřímnosti, na vzájemné empatii, vzájemnému porozumění tomu, co jedna i druhá strana potřebují.*“ (inf. C). Vstřícnost spolu s upřímností, porozuměním a empatií, která často zaznívá v odpovědích informantů, hodnotíme jako podstatu kvalitní interakce a komunikace. Jedna z našich otázek zjišťovala, zda informanti shledávají rozdíl mezi obsahem a formou komunikace. Dostalo se nám těchto odpovědí: „*Obojí je asi důležité, že chceš říct nějaký obsah a záleží, jak ho řekneš, protože, myslím si, že tím stylem té komunikace můžeš úplně změnit to, co jsi chtěla říct.*“ (inf. A). „*Myslím si, že důležité je obojí, obsah i jakým způsobem mluví učitel se studentem.*“ (inf. B). Tyto odpovědi nás nepřekvapily, neboť sdílíme stejný názor.

Negativní faktory

Informanti uváděli faktory, které naopak mohou kvalitní interakci a komunikaci narušovat. Jako první představujeme nedostatečnost komunikace v situacích, ve kterých se

vyžaduje. Informant A se zamýšlí takto: „... *já jsem to měla fakt tak, že to bylo vyloženě úplně na nás a vlastně ani zpětnou vazbu jsme k tomu nedostali. Takže já vlastně ani nevím, jestli jsem to dělala dobře nebo co bylo špatně. Určitě něco bylo špatně, ale prostě nemám z toho žádnou reflexi, takže tam v podstatě ta komunikace neprobíhala. Toto vnímám jako špatnou komunikaci.*“ Myslíme si, že pokud komunikace neprobíhá, může to vyústit v nejistotu a v celkový negativní pohled na praxi.

Rozpoložení v sobě nese fyzické či psychické obtíže uvádějícího učitele, které mohou komunikaci a interakci negativně ovlivnit. Uvádíme některé z výpovědí informantů: „... *když je unavený, nemá čas, tak taky se hodně na tom podepíše nálada.*“ (inf. B). „*Člověk je třeba v nějaké těžké situaci možná a může to ventilovat, tak si myslím, že tam potom taky může být ten vztah jako takový narušený.*“ (inf. A). „... *anebo taky zdravotní stav, nálada.*“ (inf. B). Zde vidíme výčet obtíží, které se spíše nedají ze strany studenta ovlivnit.

Nonverbální komunikace ovlivňuje komunikaci a interakci jako takovou. Informant C na ni upozorňuje: „*Všichni víme, že neverbální komunikace a takové ty ne přímo verbálně sdělené informace jsou mnohdy důležitější než ta samotná informace, kterou to sdělení nese.*“ Poslední bod, který se zaměřuje na negativní faktory komunikace, je způsob, kdy učitel hovoří se studentem neupřímně. Informant C vyžaduje přímé sdělení toho, co se v jeho výstupu podařilo či nepodařilo: „*Myslím si ale obecně, že by mi vadilo, kdyby mi učitel napřímo neřekl, že něco je špatně.*“

Nyní shrnujeme odpovědi na výzkumné otázky.

DVO3: Jaké jsou pilíře účinné interakce a úspěšné komunikace mezi uvádějícím učitelem a studentem?

Úspěšná komunikace a účinná interakce by měla stavět na pokoře, partnerství, vstřícnosti a empatii, a to nejen ze strany učitele ke studentům, ale i ze stran studentů k učiteli. Co se týče komunikace, tak na stejné úrovni stojí jak forma sdělení, tak její obsah. K úspěšné komunikaci přispívá nastavení pravidel ke vzájemným domluvám, na kterých se shodnou obě strany. Učitel by se měl snažit být profesionální a nedovolit svému psychickému či fyzickému rozpoložení negativně ovlivnit komunikaci a interakci. Nemělo by se zapomínat na nonverbální komunikaci, jejíž prostřednictvím se dá komunikace a vzájemná interakce ovlivnit. Účinná komunikace staví své základy na upřímnosti a jasně sdělených požadavcích či zhodnocení, co se ve výuce více či méně vydařilo.

Čtvrtá kategorie se zaměřuje na pozici uvádějícího učitele spolu s podkategoriemi autorita, rozhodnutí, úloha a posílení.

Kategorie č. 4	Podkategorie	Kódy
Pozice uvádějícího učitele	Úloha	hodnocení, uvádění, povzbuzování
	Rozhodnutí	náprava, empatie, zkušenost, pomoc
	Autorita	vliv, respekt
	Posílení	finanční ohodnocení, snížení povinností

Tabulka 23 – Kategorie č. 4 (Pozice uvádějícího učitele)

Touto kategorií odpovídáme na dílčí výzkumnou otázku č. 4: Jak studenti reflektují důležitost vlastního rozhodnutí uvádějícího učitele pro volbu pozice uvádění studentů na praxích?

Úloha

Zaměřujeme se na to, co si studenti představují pod pojmem úloha uvádějícího učitele, co očekávají a zároveň oceňují. Zaznívaly názory týkající se hodnocení, které jdou ruku v ruce s reflexemi. Informanti se vyjadřovali takto: „*Určitě bych ocenila, kdyby učitel byl také kritický, poradil mi třeba co zlepšit, čeho se vyvarovat.*“ (inf. B). „*...myslím, že by určitě měl umět dát kvalitní zpětnou vazbu, která bude obsahovat samozřejmě i kritiku a nejenom chválu.*“ (inf. C). S těmito názory souzníme, neboť hodnocení přispívá k obohacování studentovy cesty stát se plnohodnotným pedagogem.

Z pojmenování uvádějící učitel si lze povšimnout slova uvádějící. Úlohu uvádění nastínili informanti. Uvádíme příklady výpovědí: „*... aby mě seznámil s tím třídním kolektivem, trochu mě uvedl do situace, jak to v té třídě probíhá, jak to tam chodí. Upozornil mě třeba na nějaké žáky, kteří mají nějaké výukové problémy...*“ (inf. B). „*... aby uvádějící učitel měl možnost mi říct, jak to mají třeba ve zvyku se žáky...*“ (inf. C). „*... je ten uvádějící učitel takovým jeho průvodcem, pomůže mu vyrovnat se s novou situací, s problémy ve třídě.*“ (inf. B). Velice nás těší, že zaznělo slovo průvodce. Takto si i my představujeme uvádějícího učitele, jako průvodce studenta na praxích.

Mezi další aspekty pojící se s úlohou uvádějícího učitele patří povzbuzování. Pokud student cítí podporu, zvyšuje se u něj motivace k praxi i k samotnému vystupování před žáky:

„... zároveň bych ocenila, kdyby uvádějící učitel uměl povzbudit, uměl namotivovat k tomu nebát se nějakou aktivitu vyzkoušet, vůbec se odhodlat k tomu vystoupit před třídou.“ (inf. C).

Autorita

Uvádějící učitel působí jako autorita a zároveň jako někdo, kdo má určité pravomoci. Informant A přemýšlí jak a do jaké míry učitel dokáže ovlivnit studentův názor na výkon budoucího pedagogického povolání: „... *uvádějící učitel klidně může ovlivnit studentův vztah k tomu povolání, protože to je vlastně... ten uvádějící učitel, je při té situaci, kdy ten student se s tím povoláním seznamuje, že si to vlastně vyzkouší, jako poprvé.*“ Informanti prokázali respekt k učiteli: „... *učitel do mojí hodiny zasáhl a jako trvalo to půl minutky, že jenom nějakému žákovi, co zrovna vyrušoval, něco řekl.*“ (inf. A). „... *učitel tam má tu hlavní autoritu a když je tam ten student, tak ti žáci by spíš poslouchali toho třídního učitele.*“ (inf. B). Dalo by se tedy říci, že autoritu ve třídě má stále učitel, žáci jej spíše poslouchají.

Rozhodnutí

Informanti se zamýšleli, proč si učitelé pozici uvádějícího učitele volí. Z odpovědí vznikly čtyři hlavní důvody. Prvním z nich je náprava. Učitelé se snaží neopakovat chyby vlastních uvádějících učitelů tím způsobem, že se k přijetí pozice dobrovolně přikloní. Odůvodňují to tyto výpovědi: „*Třeba za sebou může mít taky nějakou špatnou zkušenost a vlastně chce ji napravit tím, že to udělá příjemnější někomu jinému.*“ (inf. A). „*U dalších to může být to, že si mohou vzpomenout na to, jací byli jejich uvádějící učitelé a mohou to chtít dělat jinak...*“ (inf. C). Zaznívá nám i důvod empatie: „*Mohl by najít třeba smysl v tom, že nedávno taky vystudoval a vcítí se do toho studenta.*“ Ale i pomoci: „... *třeba chce někomu pomoci k tomu startu té profesní dráhy.*“ (inf. A). Poslední důvod spatřujeme v samotných zkušenostech učitelů a jejich přesvědčení studentům pomoci. Téma zkušeností se objevilo v těchto výpovědích: „*Chce jim předat zkušenosti, jak vlastně učit ty žáky, jakým způsobem by to třeba bylo dobré, jak zvládnout tu třídu jako kolektiv, jak pracovat s těmi dětmi i mimo výuku.*“ (inf. B). „*Myslím si, že třeba u starších učitelů může být ta pohmutka k tomu vůbec předat svoje znalosti, dovednosti.*“ (inf. C).

Posílení

Naše otázky se dotkly i problematiky posílení pozice uvádějícího učitele. Zajímalo nás, v čem vidí informanti východisko pro zlepšení situace kolem pozice. Informanti B a C zmínili například finanční ohodnocení: „*Třeba platově to nějak lépe ohodnotit.*“, „*Myslím si, že by pozice uvádějícího učitele měla být možná i kvalitněji ohodnocena...*“ Finanční ohodnocení hraje roli, avšak myslíme si, že pokud učitelé v uvádění studentů vidí smysl, nepotřebují k tomu

nad míru vysoké finanční ohodnocení. Další názory vnímáme jako podstatně důležitější. První z nich je snížení povinností: „*Myslím si, že by po čas těch praxí určitého studenta by uvádějící učitel fungoval jako ten uvádějící, tak by mu měly být ubrány v jiných aktivitách...*“ (inf. C). Za nás velice podstatný postřeh. Pokud by učitelům byly odebrány některé z povinností a nahradily by se prací spojenou s uváděním studentů, zbylo by více času například na reflexe či komunikaci. Druhý z nich se spojuje s ukotvením postu uvádějícího učitele. Informant A přemýšlí nad touto cestou: „... *možná by se to mělo celé nějak změnit, ten post toho uvádějícího učitele, aby tam třeba, nevím, nějakou hodinu k té reflexi měl, ale vím, že to není reálné, teďka jak to je.*“ Pokud by došlo k ukotvení pozice, mohlo by se více pracovat s časovými dotacemi. Upozorňuje na to výpověď informanta A: „... *možná to mít jako fakt nějakou další hodinu místo toho, jak učitel má hodiny, které učí nebo má třeba navíc kroužky, které si bere. Taky má za to vlastně nějaké finanční ohodnocení, ale bere se to z toho důvodu, že to chce dělat. Tak si myslím, že takhle by to mělo fungovat i u toho, že si vezme pod sebe nějakého studenta na tu praxi a klidně by třeba tam mohl mít nějakou tu jednu hodinu přímo určenou k tomu, prostě, k té konzultaci s tím studentem, k té reflexi.*“

Nyní shrnujeme odpovědi na výzkumné otázky.

DVO4: Jak studenti reflektují důležitost vlastního rozhodnutí uvádějícího učitele pro volbu pozice uvádění studentů na praxích?

Z odpovědí informantů jsme se dozvěděli, že studenti přemýšlí nad tím, z jakého důvodu se učitelé rozhodují pro výkon pozice uvádějícího učitele. Přišli na způsoby vedoucí ke změně názorů na tuto pozici. Usuzujeme, že dobrovolné rozhodnutí pro výkon pozice je důležité. Informanti reflektují rozhodnutí stát se uvádějícím učitelem z podstaty nápravy vlastní zkušenosti s učitelem, empatie či pomoci a předání zkušeností studentům. Zmiňujeme i východiska pro zlepšení situace týkající se pozice uvádějícího učitele z pohledu studentů. Objevil se názor na vyšší platové ohodnocení, snížení povinností, a především ukotvení postu uvádějícího učitele.

4.7 Závěry a diskuze výsledků

V této kapitole směřujeme ke shrnutí a nahlédnutí k výsledkům získaných v rámci kvantitativního a kvalitativního šetření.

Praktická část se skládá z jedné kapitoly, která se zaměřujeme na výsledky smíšeného designu. V rámci kvantitativního výzkumu jsme aplikovali nástroj dotazník, u kvalitativního výzkumu se použila metoda rozhovoru. Cílovým souborem se stali studenti oboru Učitelství

pro 1. stupeň ZŠ spolu se studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika, a to od třetího do pátého ročníku prezenčního studia na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 76 respondentů. Dotazník se skládal z různých typů otázek. Všechna data byla zpracována a vyhodnocena. Nejvíce nás překvapilo, že studenti očekávají nejčastěji empatické a laskavé vedení a jednání ze strany učitele. Tato informace se nejprve objevila v dotazníkovém šetření a posléze vyplynula i z rozhovorů s informanty. Ohromila nás informace, že 51 % respondentů označilo jako „nejvíce důležité“ to, že si učitel sám zvolí pozici uvádějícího učitele. Získaná data z dotazníkového šetření jsme využili k získání dat v rámci kvalitativního výzkumu.

Kvalitativní šetření probíhalo na pozadí polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovoru se účastnily tři studentky. Jednalo se o dvě studentky čtvrtého a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a studentku třetího ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. V průběhu rozhovoru došlo na občasné doptávání se ze strany tazatele k odpovědím informantů. Scénář předem připravených otázek byl dodržen. Otázky v rozhovoru vyplývaly z obsahu dílčích cílů.

Před začátkem výzkumu se stanovila hlavní výzkumná otázka – Jaký vliv má uvádějící učitel na kvalitu praxe studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ? Dle našeho názoru, spolu se získanými daty, můžeme říci, že vliv uvádějícího učitele je podstatný a zřejmý. Učitel hraje významnou roli na praxích studentů, dokonce se dá říci, že ji dokáže enormně ovlivnit, ať již pozitivním či negativním způsobem. Postoj uvádějícího učitele může působit i na postoj studenta k pozdějšímu výkonu pedagogického povolání. Dílčí výzkumné otázky a jejich zodpovězení popisujeme v rámci podkapitoly Kódování a interpretace rozhovorů. Na všechny dílčí výzkumné otázky bylo odpovězeno. Domníváme se, že skrze výzkumné šetření objasňujeme hlavní cíl práce, který se naplnil. Zisk dat přinesl odpovědi jak na dílčí cíle, tak na hlavní cíl naší diplomové práce.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá rolí uvádějícího učitele ve zvyšování efektivity praxí studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Hlavní cíl diplomové práce spatřujeme v definování profesních předpokladů uvádějícího učitele determinující kvalitu pedagogické praxe. Domníváme se, že došlo k jeho naplnění. Vyvozujeme to na základě analýzy širokého spektra názorů a postojů studentů, kteří se podíleli na výzkumu. Studenti představili svoje vize, představy, očekávání i požadavky týkající se úlohy uvádějícího učitele, které definují profesní předpoklady.

Profesní předpoklady a osobnostní vlastnosti chápeme jako dvě roviny. Osobnostní vlastnosti vnímáme jako neměnné. Avšak pokud se jedinec rozhodne stát učitelem, potažmo učitelem uvádějícím, očekávají se od něj vlastnosti typické pro práci s žáky či studenty. Proto zařazujeme vlastnosti učitele, které ovlivňují názory studentů na praxi. Pokud se učitel představuje jako autorita, mezi jeho silné stránky patří kreativita, flexibilita, spolehlivost, empatie, vstřícnost a tolerance, tak se kvalita praxe zvyšuje. Pokud má učitel snahu komunikovat, konzultovat a reflektovat výuku studenta, efektivita praxe se zvyšuje. Jako nutnost se jeví konstruktivní kritika s ohledem studenta navést na správnou cestu. Předpokládá se vzájemný respekt a vysoká míra zodpovědnosti k roli a úloze uvádějícího učitele.

Dílčí cíle byly naplněny. První dílčí cíl se zaměřoval na interpretaci očekávání studentů vzhledem k profesním kompetencím uvádějícího učitele. Studenti očekávají adekvátní nároky směrem k nim samotným. Vidí smysl v povzbuzování a podpoře. Přiklání se k určité míře autonomie a dávce pozornosti věnované všem žákům ve třídě. Druhý dílčí cíl byl vymezen stanovením ukazatelů úspěšné komunikace a účinné interakce mezi uvádějícím učitelem a studentem. Záleží na utvoření způsobů komunikace, na pravidlech konzultací a domlouvání se. Podstatu shledáváme v pokoře, vzájemnosti obou činitelů, vstřícnosti a rovnováze. Třetí dílčí cíl byl stanoven jako návrh opatření směřující ke zefektivnění praxí studentů. Jedná se o zařazování reflexí, které navrhujeme ukotvit jako povinnou součást praxí. Dále navýšení časové dotace praxí, propracovanější systém informování učitelů, uzpůsobení studia vzhledem k praxím, svědomitější přístup studentů a evaluace po absolvování praxí, které se v současné době konají.

Před uskutečněním výzkumu jsme stanovili výzkumný problém, jeho znění dále popisujeme. Profesní předpoklady uvádějícího učitele ovlivňující motivaci studentů na praxích. Výzkumný problém nese společné znaky s cílem hlavním, který byl naplněn.

Formulovány byly dva předpoklady. Jako první zmiňujeme předpoklad – Myslíme si,

že pokud plní uvádějící učitel povinnosti, které mu tato funkce ukládá, svědomitě, zvyšuje se tím efektivita praxe. Předpoklad považujeme za potvrzený z důvodu širokého spektra získaných dat. Odkazujeme na to, že 18 % respondentů v dotazníkovém šetření uvedlo, že učitel bere roli uvádění zodpovědně vždy, 38 % z nich uvedlo, že tuto roli učitel bere zodpovědně velmi často a 24 % ji takto bere často. Tyto data porovnáváme s výpověďmi respondentů týkající se přínosu praxí. Pro 75 % respondentů je praxe určitě přínosem, pro 18 % z nich je spíše přínosem. Vnímáme harmonii mezi zodpovědným přístupem učitele a celkovým přínosem praxí. Vzhledem k výčtu výše uvedených dat můžeme usoudit, že čím je přístup učitele v pozici uvádění zodpovědnější, tím je přínos praxí vyšší.

Druhý předpoklad zněl, že se domníváme, že pokud funguje mezi uvádějícím učitelem a studentem účinná komunikace, efektivita praxe se zvyšuje. Nejprve pracujeme s pojmem účinná komunikace. Informanti sdělili, že se jedná nejen o způsob komunikace, ale i o její obsah. Pokud se dodrží pravidla účinné komunikace, do kterých podle získaných dat řadíme vzájemnou pokoru, vstřícnost, vzájemnost ve smyslu obohacování, můžeme hovořit o faktoru podporujícím efektivitu praxí.

Výzkum přinesl mnoho podnětných a zajímavých informací a dat. Narůstající efektivita praxí může jít ruku v ruce s vedením praxí. Zde spatřujeme ten největší potenciál aplikování získaných dat. Výzkum přinesl mnohé obohacení i nám výzkumníkům. Přesvědčili jsme se, že uvádějící učitel má na praxích nezastupitelnou roli a podílí se na celém průběhu praxí. Získali jsme pohled na to, jakým způsobem vnímají úlohu učitele studenti. Předpokládáme, že data získaná z výzkumu mohou pomoci učitelům k úspěšnějšímu vedení studentů na praxích.

Dále popisujeme návrhy na prohloubení výzkumu. Vhodným doplněním se jeví provedení výzkumného šetření obdobného rázu po aktualizaci změn v koncepci praxí. Připadá v úvahu možnost zacílit i na začínající učitele v pedagogické praxi a na jejich zkušenosti s uvádějícím učitelem. Výsledky výzkumů posléze porovnat.

Zmiňujeme úskalí výzkumu. V rámci dotazníkového šetření respondenti nesprávně reagovali na otázky v položkách, zaškrtovali více nebo méně tvrzení, než jsme požadovali. Úskalí vnímáme i z pohledu rozhovorů. Jednalo se o dvě studentky, které se s tazatelem neznaly, tudíž se u nich objevila jistá míra nervozity, která mohla ovlivnit jejich výpovědi.

Realizace diplomové práce mě velice obohatila. Utvrdila jsem v tom, že uvádějící učitel hraje velmi podstatnou roli a dokáže ovlivnit nejen chod praxí, ale také volbu pedagogického povolání. Domnívám se, že výsledky a data získaná výzkumem padnou na úrodnou půdu, neboť byl zkonstruován podnětný zdroj, který dokáže sloužit jak studentům, tak uvádějícím učitelům. Mohu konstatovat, že očekávání spojená s realizací diplomové práce byla naplněna.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDRYSOVÁ, Pavla. *Kompetenční modely učitelského vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 170 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5391-0.
2. BEDNAŘÍK, Aleš. *Facilitace: jak vést skupinová setkání?* Kladno: Aisis, 2008. 143 s. ISBN 978-80-904071-0-7.
3. BENDL, Stanislav a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.
4. BENDL, Stanislav a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. 554 s. ISBN 978-80-7290-517-1.
5. BERLINER, David C. Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society* [online]. 2004, 24(3), 200-212 [cit. 2022-08-31]. ISSN 0270-4676. Dostupné z: doi:10.1177/0270467604265535
6. BOCHNÍČEK, Zdeněk, HALIŠKA, Jaromír a kol. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 131 s. ISBN 978-80-210-6302-0.
7. CLAPPER, T. C. Moving away from teaching and becoming a facilitator of teaching. *PAILAL* [online]. 2009, 2(2), 1-6 [cit. 2022-08-26]. Dostupné z: <http://tccid.dover.net/>
8. COUFALOVÁ, Jana a ASZTALOS, Ondřej, ed. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 204 s. ISBN 978-80-7043-869-5.
9. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
10. ČERVENKOVÁ, Iva. *Reflektovaná asistentská praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. 118 stran. ISBN 978-80-7599-055-6.
11. DANIELOVÁ, Lenka a kol. *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015. 299 stran. Monografie.

ISBN 978-80-7509-256-4.

12. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
13. FASNEROVÁ, Martina a PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Pedagogická praxe: pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol*. 1. aktual. vyd. Olomouc: Hanex, 2016. 89 stran. ISBN 978-80-7409-100-1.
14. FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
15. FILOVÁ, Hana a kol. *Příručka pro fakultní cvičné učitele, aneb, Jak vést pedagogické praxe studentů učitelství 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 92 s. ISBN 978-80-210-6619-9.
16. GABRHELOVÁ, Gabriela. *Kreatívne kompetencie osobnosti učiteľa v odbornom vzdelávaní ako súčasť rozvoja kreativity žiaka*. 1. vyd. Ostrava: Key Publishing s.r.o., 2020. 135 stran. ISBN 978-80-7418-347-8.
17. GADUŠOVÁ, Zdenka. *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Vydanie: prvé. Praha: Verbum, 2019. 197 stran. ISBN 978-80-87800-53-9.
18. GANSER, Tom. How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor. *The Educational Forum* [online]. 2002, 66(4), 380-385 [cit. 2022-09-01]. ISSN 0013-1725. Dostupné z: doi:10.1080/00131720208984858
19. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
20. HANULIAKOVÁ, Jana. *Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí*. Vydanie: prvé. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2021. 192 stran. ISBN 978-80-7612-326-7.
21. HAVEL, Jiří a ŠIMONÍK, Oldřich. *Kooperující učitel: úloha cvičných učitelů základních škol v procesu přípravy budoucích učitelů*. Brno: MSD, 2006. 128 s. ISBN 80-86633-43-8.
22. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

23. HENRY, Marvin A. a WEBER, Ann. *Preparing of Student Teaching*. Lanham: Rowman & Littlefield, © 2016. 41 s. ISBN 978-1-4758-2354-7.
24. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelství praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
25. HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 174 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2450-8.
26. HUPKOVÁ, Marianna a PETLÁK, Erich. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
27. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktual. vyd. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
28. JAROŠOVÁ, Eva, LORENCOVÁ, Hana a kol. *Rozvoj pedagogických a sociálně psychologických dovedností*. 2., rozš., aktual. vyd. Praha: Oeconomica, nakladatelství VŠE, 2017. 218 stran. ISBN 978-80-245-2251-7.
29. JUKLOVÁ, Kateřina a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 160 stran. ISBN 978-80-7435-427-4.
30. KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
31. KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1.
32. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HORKÁ, Hana a ŠKARKOVÁ, Lucie. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 177 stran. ISBN 978-80-210-7894-9.
33. LOMNICKÝ, Igor a kol. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Vydanie: prvé. Praha: VeRBuM, 2017. 308 stran. ISBN 978-80-87800-40-9.
34. LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora et al., ed. *Educating pre-primary and primary teachers today: quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. 1st edition. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2022. 325 stran. ISBN 978-80-7603-333-7.

35. MACLENNAN, Nigel. *Coaching and mentoring*. 1. Brookfield, Vt. USA: Gower, c1995. 336 s. ISBN 978-0-566-07562-9.
36. MAREŠ, Jiří. Jaké jsou role učitele v e-learningu? *Pedagogika* [online]. 2016, 66(2), 179-205 [cit. 2022-09-08]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:DOI: 10.14712/23362189.2015.704
37. MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
38. NEZVALOVÁ, Danuše. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 48 s. ISBN 80-244-0218-1.
39. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 176 stran. ISBN 978-80-244-5141-1.
40. ODELL, Sandra J. a HULING, Leslie, ed. *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis: Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, 2000. 140 s. ISBN 978-0-912099-37-8.
41. OSVALDOVÁ, Zuzana. Význam a místo cvičného učitele při formování osobnosti budoucího učitele. *Edukácia* [online]. 2017, 2(1), 184-193 [cit. 2022-09-12]. ISSN 1339-8725.
42. PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. 204 s. ISBN 978-80-7290-518-8.
43. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
44. PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.
45. PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 219 stran. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.
46. PRŮCHA, Jan a KANSANEN, Pertti. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. 137 stran. ISBN 978-80-246-3184-4.

47. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktual., rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
48. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
49. SANDANUSOVÁ, Anna a kol. *Reflexia aktuálnych poznatkov o kompetenciách učiteľa*. Vydanie: prvé. Praha: Verbum, 2018. 272 stran. ISBN 978-80-87800-48-5.
50. SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
51. SPILKOVÁ, Vladimíra a ZAVADILOVÁ, Barbora. Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. 2021, 31(1), 4-34 [cit. 2022-09-15]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2021-1-4
52. SPILKOVÁ, Vladimíra a VAŠUTOVÁ, Jaroslava, ed. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: výstupy řešení za rok 2001. Díl 2, Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 251 s. ISBN 80-7290-090-0.
53. ŠŤASTNÝ, Vít, SVOBODOVÁ, Zuzana a ROCHEX, Jean-Yves. *Školní vzdělávání ve Francii*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. 246 stran. ISBN 978-80-246-3637-5.
54. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
55. UDALOVA, Jelena Andrejevna. *Socionika v práci s personálem neboli O čem vypovídá MBTI: aplikovaná socionika*. Věžnička: Rodová cesta z. s., 2016, 120 s. ISBN 978-80-270-0522-2.
56. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
57. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
58. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

59. VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. 183 stran. ISBN 978-80-7315-269-7.
60. VLČKOVÁ, Kateřina a kol. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 278 stran. ISBN 978-80-210-9651-6.
61. WALTEROVÁ, Eliška a ŠŤASTNÝ, Vít. Přípravné vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v Číně. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, 30(1), 61-86 [cit. 2022-09-15]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2020-1-61
62. Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů*. 29. 5. 1998. ISSN 1211-1244.
63. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.

Internetové zdroje:

1. DotaceEU. *Fakultní učitel jako facilitátor kvalitní přípravy budoucích učitelů mateřských škol a 1. stupně ZŠ* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, ©2022 [cit. 2022-08-27]. Dostupné z: www.dotaceeu.cz[online]2022
2. *Metodici praxí* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: Centrum inovací ve vzdělávání, c2023 [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: www.civpdfup.com/metodici-praxi[online]2023
3. *O NÁS* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: Centrum inovací ve vzdělávání, c2023 [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: www.civpdfup.com/o-nas[online]2023
4. Portál UPOL. *Studijní agenda: Informační systém Univerzity Palackého* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/studium>[online]2023
5. Učitel naživo. *Provázející učitel: Slepá skvrna přípravy učitelů*. In: ucitelnazivo.cz [online]. Praha, 2022, [cit. 2022-08-24]. Dostupné z: www.ucitelnazivo.cz[online]2022
6. *Seznam fakultních škol a zařízení Pdf UP* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: Centrum inovací ve vzdělávání, c2023 [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: www.civpdfup.com/fakultni-skoly[online]2023

SEZNAM ZKRATEK

angl. – anglicky

apod. – a podobně

CIV – Centrum inovací ve vzdělávání

č. – číslo

ČR – Česká republika

doc. – docent

DVO – dílčí výzkumná otázka

ed. – editor, editoři

HVO – hlavní výzkumná otázka

inf. – informant

kol. – kolektiv

MBTI – Myers-Briggs Type Indicator

MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Ph.D. - akademický titul, doktor

PhDr. – akademický titul, doktor filozofie

resp. – respektive

s. – strana

Sb. – sbírka zákonů

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaný, takzvaně

VDC – výzkumný dílčí cíl

VP – výzkumný problém

ZŠ – základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Pohlaví studentů

Graf 2 – Ročník studia

Graf 3 – Důležitost interakce

Graf 4 – Připravenost na praxi

Graf 5 – Konzultace příprav na výuku

Graf 6 – Kreativita a vlastní iniciativa studenta

Graf 7 – Charakteristika a kompetence uvádějícího učitele

Graf 8 – Reflexe obsahu výuky

Graf 9 – Formy reflexe

Graf 10 – Jednání uvádějícího učitele

Graf 11 – Osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele

Graf 12 – Negativní zkušenosti studenta

Graf 13 – Zodpovědné jednání uvádějícího učitele

Graf 14 – Kritéria úspěšné komunikace

Graf 15 – Zasahování uvádějícího učitele do výuky studenta

Graf 16 – Postoj k roli uvádějícího učitele

Graf 17 – Přínos praxí

Graf 18 – Odůvodnění přínosu praxí

Graf 19 – Charakteristika vyjádření studentů k problematice uvádějícího učitele

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1** – Pohlaví studentů
- Tabulka 2** – Ročník studia
- Tabulka 3** – Důležitost interakce
- Tabulka 4** – Připravenost na praxi
- Tabulka 5** – Konzultace příprav na výuku
- Tabulka 6** – Kreativita a vlastní iniciativa studenta
- Tabulka 7** – Charakteristika a kompetence uvádějícího učitele
- Tabulka 8** – Reflexe obsahu výuky
- Tabulka 9** – Formy reflexe
- Tabulka 10** – Jednání uvádějícího učitele
- Tabulka 11** – Osobnostní vlastnosti uvádějícího učitele
- Tabulka 12** – Negativní zkušenosti studenta
- Tabulka 13** – Zodpovědné jednání uvádějícího učitele
- Tabulka 14** – Kritéria úspěšné komunikace
- Tabulka 15** – Zasahování uvádějícího učitele do výuky studenta
- Tabulka 16** – Postoj k roli uvádějícího učitele
- Tabulka 17** – Přínos praxí
- Tabulka 18** – Odůvodnění přínosu praxí
- Tabulka 19** – Charakteristika vyjádření studentů k problematice uvádějícího učitele
- Tabulka 20** – Kategorie č. 1 (Osobnost uvádějícího učitele)
- Tabulka 21** – Kategorie č. 2 (Pedagogické praxe)
- Tabulka 22** – Kategorie č. 3 (Komunikace a interakce)
- Tabulka 23** – Kategorie č. 4 (Pozice uvádějícího učitele)

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Vývoj pregraduální přípravy a profesního rozvoje (Havel a Šimoník, 2006, s. 12)

Obrázek 2 – Znaký typů osobnosti (Udalova, 2016, s. 11)

Obrázek 3 – Šestnáct typů osobnosti podle Myers-Briggs s odpovídajícími kódy (Udalova, 2016, s. 11)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Položky dotazníkového šetření

Příloha 2 – Otázky rozhovor

Příloha 3 – Doslovné přepisy rozhovorů s informanty

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Puczoková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Role uvádějícího učitele ve zvyšování efektivity praxí studentů Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ
Název práce v angličtině:	The Role of the Introductory Teacher in the Effectiveness Improvement of Student Practice in the Teacher Training for Primary Schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou uvádějícího učitele a jeho role v rámci pedagogických praxí. V teoretické části se vymezuje učitelství primární školy, pozornost je věnována zahraničnímu pojetí, ale i samotnému studentovi. Dále je charakterizována profese učitele primární školy, vymezuje se pozice uvádějícího učitele i z pohledu odlišného názvosloví. Popisují se osobnostní předpoklady a profesní kompetence. V závěru teoretické části se předkládá koncepce pedagogických praxí na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Praktická část popisuje zpracování dat z dotazníkového šetření a rozhovorů se studenty.
Klíčová slova:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika, praxe, uvádějící učitel, student
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with problematics of introductory teacher and his role during the pedagogical practice. The theoretical part defines teacher training for primary school, attention is focused on foreign concepts and on the student himself. The profession of a primary school teacher is further characterized, then also the position introductory teacher from

	<p>the point of view of different terminology. We mention personality preconditions and professional competencies. At the end of the theoretical part, the concept of pedagogical practice at Palacky University in Olomouc within study fields Teacher training for primary schools and Teacher training for primary school and special education, is presented. The practical part describes data processing from a questionnaire survey and interviews with students.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Teacher training for primary schools, Teacher training for primary schools and special education, student practice, introductory teacher, student</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 – Položky dotazníkového šetření Příloha 2 – Otázky rozhovor Příloha 3 – Doslovné přepisy rozhovorů s informanty</p>
Rozsah práce:	<p>98 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>